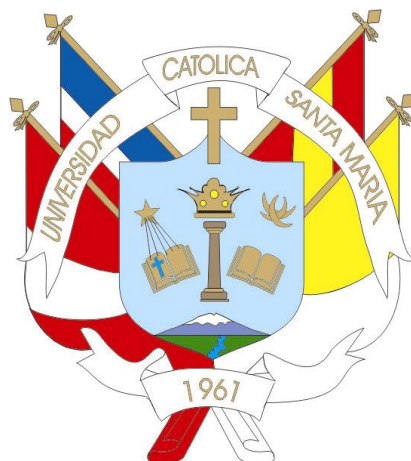


Universidad Católica de Santa María
Facultad de Ciencias y Tecnológicas, Sociales y Humanidades
Escuela Profesional de Psicología



**SATISFACCIÓN HACIA LA CARRERA ELEGIDA Y
AUTOEFICACIA EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE SANTA MARÍA.**

Tesis presentada por la bachiller:
Núñez Peralta, Alexandra Ximena
Para optar el Título Profesional de
Licenciada en Psicología

Asesora:

PS. Dueñas Colque, Luz

AREQUIPA-PERÚ

2019

FACULTAD CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGIA

INFORME DICTAMEN BORRADOR TESIS

VISTO

EL BORRADOR DE TESIS TITULADO:

"MOTIVACIÓN A LA CARRERA ELEGIDA Y AUTOEFICACIA EN ESTUDIANTES DE
LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA "

SE RESUELVE:

PRESENTADO POR los BACHILLERES

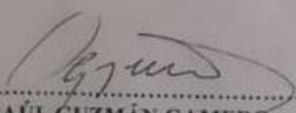
NUÑEZ PERALTA, ALEXANDRA

Del Dictamen:

Pasa a sustentación.

Observaciones:

Arequipa, 28 de Junio del 2019


DR. RAÚL GUZMÁN GAMERO


PS. LUZ DUEÑAS COLQUE

Dedicatoria

La presente tesis la dedico a mi familia, en especial a mi hija, quien fue el pilar fundamental para cumplir con este sueño de culminar mi carrera.

Este trabajo ha representado en mí una gran bendición en todo sentido y te agradezco Dios que no cesan mis ganas de decir que es gracias a ti que esta meta está cumplida, gracias por estar presente no solo en esta etapa de mi vida, sino en todo momento ofreciéndome lo mejor para mi familia y para mí.

INTRODUCCIÓN

La meta académica y la motivación a la consecución de esa meta, se encuentra influida por variables relacionadas a la satisfacción con la carrera, la necesidad del querer auto conocerse y ayudarse a sí mismo, la amplitud del campo laboral entre otros, se constituyen como factores relevantes en el inicio y culminación de la carrera profesional y en un predictor del desenvolvimiento profesional en su campo laboral.

La motivación se constituye como un aspecto esencial en la elección de la carrera profesional y a la vez se torna como un factor determinante en el desarrollo de la misma en el sentido del buen rendimiento académico. La influencia de la motivación tiene gran importancia en este nivel superior de estudios porque será quien dirija y genere las condiciones para que el estudiante desarrolle las competencias necesarias en su formación profesional. El no ejercer adecuadamente la profesión por la falta de interés en el proceso de la enseñanza y aprendizaje, está dado por deficiencias en el aspecto motivacional reflejado también en el no ejercicio de la carrera profesional, así como también en la deserción académica.

Por eso es que considero que la motivación se relaciona con el desempeño académico y el éxito profesional de una carrera elegida. Otro aspecto esencial en el desarrollo de la carrera profesional, son las percepciones que el estudiante tiene de sí mismo, la misma que influye en el rendimiento académico, generando expectativas altas o bajas respecto a la eficacia y los resultados que se obtendrán considerando las experiencias previas respecto a la propia capacidad y los resultados obtenidos respecto al rendimiento y al desempeño profesional.

El eficaz desenvolvimiento en el plano profesional dependerá de las motivaciones que se hayan tenido al logro académico y de las expectativas que se tienen respecto a los resultados durante y después de la formación profesional que conllevarán a la consecución de las metas planteadas, así como también en la percepción adecuada y satisfactoria de las personas que hacen uso de los servicios profesionales que el psicólogo presta en la atención a los requerimientos de los clientes.

Es por eso que se constituye como una necesidad prioritaria en la formación de los futuros profesionales que atenderán la salud mental de las personas, conocer al inicio de su formación académica los niveles de motivación respecto a la carrera elegida y además nos permitirá el poder predecir el desenvolvimiento durante su formación. De la misma manera, conocer el nivel de eficacia, es decir la percepción que tienen de sí mismos permitirá en lo posterior el que la persona pueda organizarse y ejecutar adecuadamente los retos que se presentan y poder conseguir los logros.



RESUMEN

Se realizó una investigación correlacional de corte transversal en estudiantes universitarios de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Católica de Santa María, con la finalidad de determinar la relación existente entre la motivación a la carrera elegida y la percepción de la autoeficacia que los estudiantes tienen de sí mismos y analizar el estado actual de estas variables en cada estudiante seleccionado, así como identificar la realidad respecto al perfil profesional de los futuros psicólogos. Para el procesamiento de los datos se utilizarán medidas estadísticas como el coeficiente de correlación de Rho Spearman, paquetes estadísticos como el Excel y SPSS. Los resultados encontrados nos llevaron a concluir que no existe relación significativa entre ambas variables, en relación con la variable motivación a la carrera elegida se obtuvo un 98,33% de motivación media ambivalente y un 74,34% de nivel alto de autoeficacia, sugiriéndonos realizar estudios longitudinales para ver el comportamiento a lo largo del tiempo de estas variables de estudio importantes en la formación profesional.

Palabras Claves: Motivación, autoeficacia, satisfacción.

ABSTRACT

A cross-sectional correlation research was carried out in university students of the Professional School of Psychology of the Catholic University of Santa María, with the purpose of determining the relationship between the motivation to the chosen career and the perception of the self-efficacy that the students have. of themselves and analyze the current state of these variables in each selected student, as well as identify the reality regarding the professional profile of future psychologists. For the processing of the data, statistical measures such as the Rho Spearman correlation coefficient, statistical packages such as Excel and SPSS will be used. The results found led us to conclude that there is no significant relationship between both variables, in relation to the variable motivation to the chosen career was obtained 98.33% of ambivalent average motivation and 74.34% of high level of self-efficacy, suggesting us perform longitudinal studies to see the behavior over time of these important study variables in professional training

Keywords: Motivation, self-efficacy, satisfaction

ÍNDICE

Dedicatoria

INTRODUCCIÓN

RESUMEN

ABSTRACT

CAPITULO I: 1

MARCO TEÓRICO 1

1. Problema de Investigación: 1

1.1. Formulación del problema..... 1

1.2. Variables:..... 1

2. Objetivos: 1

3. Antecedentes teóricos – investigativos..... 2

3.1. Motivación..... 3

3.1.1. Teorías de la motivación 4

3.1.5. Componentes básicos de la motivación académica..... 10

4. Hipótesis 32

CAPITULO II..... 33

2. Diseño Metodológico 33

2.1. Tipo y diseño de la Investigación: 33

2.2. Técnicas e Instrumentos 33

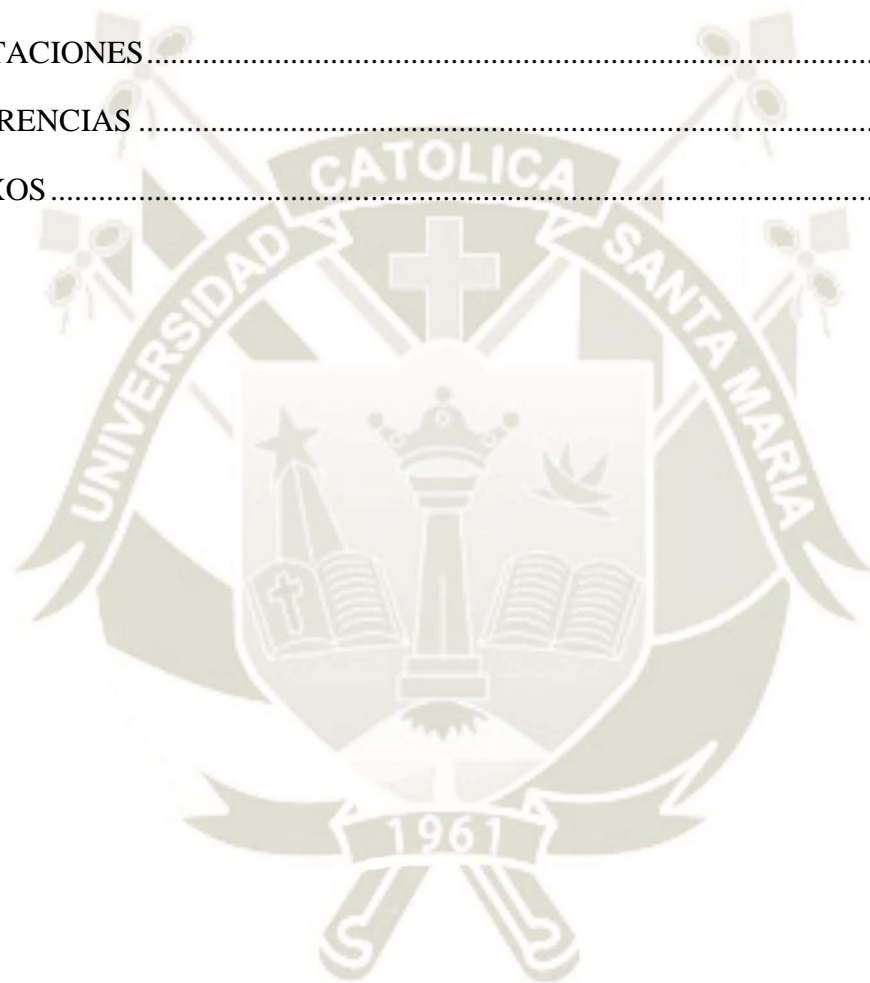
2.3. Instrumentos 33

2.3.1. Inventario De Satisfacción Con La Profesión Elegida 33

2.3.2. Escala de Autoeficacia general de Baessler & Schwarzer (1993)..... 35

2.3.3. Estrategias en la recolección de los datos..... 36

CAPÍTULO III	37
3. Resultados.....	37
3.1. Análisis de los resultados	37
DISCUSIÓN	46
CONCLUSIONES.....	49
SUGERENCIAS.....	50
LIMITACIONES.....	51
REFERENCIAS	52
ANEXOS.....	60



ÍNDICE DE TABLAS

TABLA N° 1: NIVELES MOTIVACIONALES HACIA LA CARRERA ELEGIDA EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA DE LA UCSM.....	37
TABLA N° 2: NIVELES MOTIVACIONALES POR LA DIMENSIÓN: NECESIDAD DE SEGURIDAD EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA DE LA UCSM.	38
TABLA N° 3. NIVELES MOTIVACIONALES POR LA DIMENSIÓN: NECESIDAD DE PERTENENCIA EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA DE LA UCSM.	39
TABLA N° 4. NIVELES MOTIVACIONALES POR LA DIMENSIÓN: NECESIDAD DE AUTOESTIMA EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA DE LA UCSM.	40
TABLA N° 5. NIVELES MOTIVACIONALES POR LA DIMENSIÓN: NECESIDAD DE AUTORREALIZACIÓN EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA DE LA UCSM.	41
TABLA N° 6. NIVELES DE LA AUTOEFICACIA EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA DE LA UCSM..	42
TABLA N° 7. CORRELACIÓN CON LA PRUEBA DE NORMALIDAD DE KOLMOGOROV-SMIRNOV ENTRE MOTIVACIÓN A LA CARRERA ELEGIDA Y AUTOEFICACIA EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA DE LA UCSM.	43
TABLA N° 8. CORRELACIÓN RHO DE SPEARRMAN POR DIMENSIONES ENTRE MOTIVACIÓN A LA CARRERA ELEGIDA Y AUTOEFICACIA EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA DE LA UCSM.....	44

ÍNDICE DE GRÁFICO

GRÁFICO N° 1 NUBE DE PUNTOS DE LOS VALORES DE LAS VARIABLES AUTOEFICACIA Y SATISFACCIÓN CON LA PROFESIÓN ELEGIDA.....	45
---	----



CAPITULO I: MARCO TEÓRICO

1. Problema de Investigación:

1.1. Formulación del problema

¿Cuál será la relación entre satisfacción hacia la carrera elegida y autoeficacia en estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Católica de Santa María de Arequipa?

1.2. Variables:

1.2.1. Variable 1: Motivación

Se entiende como la regulación inductora del comportamiento, es decir, la motivación determina y regula la dirección (que viene a ser el objeto – meta) y el grado de activación o intensidad del comportamiento. Esta variable es operacionalizada como muy adecuada, adecuada, ambivalente, insatisfacción y como alta insatisfacción en relación a la motivación a la carrera elegida, (González, 1995).

1.2.2. Variable 2: Autoeficacia

“Es la estimación de que una persona puede llegar a ciertos resultados y la convicción de que se puede ejercitar adecuadamente el comportamiento requerido para producir los resultados esperados”. Esta variable se operacionaliza como autoeficacia baja, media y alta. (Bandura, 1977).

2. Objetivos:

2.1. General

Identificar la relación existente entre las dimensiones motivacionales y los niveles de la autoeficacia en estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Católica de Santa María de Arequipa

2.2.Específicos

- Describir los niveles motivacionales a la carrera elegida de los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Católica de Santa María de Arequipa
- Describir los niveles motivacionales por sus dimensiones de los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Católica de Santa María de Arequipa
- Identificar los niveles de Autoeficacia de los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Católica de Santa María de Arequipa

3. Antecedentes teóricos – investigativos

Resultados similares a los que obtuve en esta investigación, las tenemos como la realizada por Ruiz-Dodobara (2005) en un estudio donde buscó relacionar motivación del logro académico y autoeficacia en la realización de una tesis en estudiantes universitarios de tres universidades de Lima y en donde encontró que ambas variables no mantienen relación significativa y que considera que estos resultados se deban a los niveles de motivación que presentan los estudiantes así como a la varianza de la autoeficacia.

Otra investigación con resultados similares a los obtenidos, los encontramos en la investigación realizada por Alonso y Gonzales (2015), donde buscaron correlacionar factores que motivan a la elección de la carrera profesional, en este estudio los autores consideran los factores personales, familiares, económicos y los interpersonales que motivan a la elección de una carrera, en los resultados encontrados, no hallaron relación significativa entre motivación y factores personales, cabe señalar que dentro de los factores personales considero la autoeficacia como un componente cognitivo personal inherente en toda persona y que se manifiesta como la capacidad de realizar un comportamiento con la debida seguridad o inseguridad, Bandura (1977), citado por Carver y Sheier (2014) nos refiere que la confianza es la habilidad de llevar a cabo o realizar la acción que se desea acuñándole el término de expectativas de eficacia o autoeficacia.

Por otro lado, encontramos un estudio realizado por Nizama (2017) donde correlacionó la variable satisfacción a la carrera elegida y el rendimiento académico

en alumnos becados de una universidad privada en la ciudad de Lima, llegando a la conclusión de no existir relación positiva entre satisfacción a la carrera elegida y el rendimiento académico.

3.1.Motivación

Es definida como el proceso por el cual se llega al logro de una meta deseada mediante un impulso y conseguir lo deseado. McClelland (1989), nos hace referencia de este proceso como aquel que se da en base a las inferencias y propias decisiones a partir de la observación y manifestación de las conductas, así como la consecución de la tarea, por lo tanto, la motivación en el resultado de una conducta mediante el cual se determina por los esfuerzos, deseos y habilidades de las personas y conseguir lo que desean.

Abarca (1995), acerca de la motivación nos refiere, que es un fenómeno integrado, las mismas que pueden desarrollarse o desaparecer de acuerdo a las circunstancias consecuentemente a los fenómenos que se dan en nuestra sociedad implicando los culturales y económicos, por consiguiente, debe de tener un tratamiento y atención de acuerdo a cada persona, por eso que se considera a la motivación como un impulso o fuerza y que conducirá a la persona a que elija y ejecute acciones para determinadas situaciones y así poder lograr lo deseado, por lo tanto aquellos impulsos y las motivaciones que provienen de la satisfacción de las necesidades primarias y secundarias estimulan la búsqueda del crecimiento y desarrollo del ser humano en los distintos aspectos de la vida.

Campanario (2002), nos menciona que se debe “Motivar al estudiante a que participe activamente en los trabajos de aula, así mismo el docente debe de priorizar a que el estudiante sienta confianza de sus opiniones y alcances académicos, que él sea el protagonista de su propio conocimiento, por tanto, el propósito de la motivación se da en despertar el interés y dirigir los esfuerzos para alcanzar las metas que son definidas por la persona”.

De la Fuente (2002), nos menciona que, en un ambiente académico, esta, ha sido una variable valorada como de gran importancia, significando a que el estudiante se plantee metas y objetivos académicos debido a que cualquier modelo de aprendizaje se centra o conlleva explícita o implícitamente una teoría de la motivación. Para que el estudiante consiga el aprendizaje significativo este, deberá definitivamente estar

motivado intrínsecamente conllevando a que el docente cumpla con el importante asignado en el proceso de la enseñanza aprendizaje.

3.1.1. Teorías de la motivación

Los enfoques que se dan en esta línea de la psicología de la motivación, se ven distribuidas en tres perspectivas: la biológica, conductual y la cognitiva (Carpí, Palmero, Gómez y Guerrero, 2011). Donde vemos que estos enfoques demuestran predominio e influyen en las diferentes etapas evolutivas del ser humano.

3.1.2. Teoría biológica:

Palmero (2003), en su obra referida a la base biológica de la motivación en psicología, se ha centrado en el estudio de las bases orgánicas y esto nos ha permitido comprender y explicar con mayor profundidad las distintas conductas motivadas. El mismo autor afirma, que la influencia de la fisiología y de la biología en general, ha sido importante en los inicios de la psicología de la motivación, llegando hasta nuestros días con gran relevancia y tomada en cuenta en las distintas etapas de la vida.

3.1.3. Teoría cognitiva:

Tolman (1932), para explicar la conducta motivada, nos refiere que a los nuevos planteamientos se agrega que, para la combinación entre las necesidades individuales, las metas, las expectativas y el deseo de alcanzarlas, se suma el valor de la expectativa hacia donde se quiere llegar o que se desea conseguir y esto facilita la comprensión de cómo se desarrollan las conductas. Es así, que la expectativa en alcanzar una meta y generarle un valor agregado a dicha meta, entonces esta producirá en la persona el impulso para ser perseverante y conseguir lo deseado. En cuanto a la expectativa, esta se convierte una representación mental, un modelo mental cognitivo, acerca de que determinadas conductas o acciones facilitarán la consecución de una o varias metas u objetivos. Gran parte de las expectativas son generadas a partir de las experiencias en relación al éxito o fracaso que las personas han tenido en la consecución de una meta. Así, los modelos de expectativa y valor explican que los determinantes de conseguir una meta es cuando la persona ha vivido sucesos que han marcado sus experiencias por ellos las consecuencias, positivas y/o negativas de las acciones realizadas para conseguir un determinado objetivo, y la

importancia que dichas consecuencias puedan tener para la persona, por tanto el tener una experiencia de éxito conlleva a que la persona siente mayor motivación por ello, concluyendo, este autor nos afirma que el ser perseverante o no en la meta, estará determinada por la elección y/o abandono de determinadas alternativas de acuerdo al valor y la utilidad subjetiva otorgada para alcanzar un resultado deseado tanto a corto o largo plazo (Edwards, 1954).

3.1.4. Teoría de la satisfacción a la carrera elegida

Como lo menciona Lewin y Merton (1978), que la satisfacción la definimos como una experiencia o un sentimiento generado por el éxito en la consecución de un logro señalado. Por otro lado, vemos que Walker (1980), que el estado de satisfacción refleja un nivel de bienestar que la persona experimenta en su vida hacia distintas situaciones en el desenvolvimiento personal enmarcado en sus relaciones interpersonales como el trabajo, vivienda, el estudio entre otros. Sin embargo, en esta investigación, consideramos la propuesta sobre satisfacción a la carrera elegida en base a las motivaciones desarrollada por Abraham Maslow, el mismo que contribuye con las formulaciones teóricas de las necesidades básicas y su satisfacción.

a) Teoría de las necesidades

Maslow (1991) elaboró una teoría en base a las necesidades las mismas que las jerarquiza y que a la vez influyen en el comportamiento de las personas, estas necesidades se dan en el transcurso de la vida siendo cubiertas en forma gradual y dependiendo de la prioridad, satisfaciéndose unas y surgiendo otras. Estas necesidades las dividimos como

Necesidades Básicas o Primarias

Necesidades fisiológicas: son aquellas necesidades catalogadas como primordiales y se encuentran muy ligadas y relacionadas con la supervivencia. Dentro de éstas encontramos, entre otras, necesidades biológicas y fisiológicas que buscan generar una homeóstasis en el ser viviente y que está dada por la búsqueda constante y el equilibrio interno en nuestro organismo, este equilibrio está generada por la alimentación, el saciar la sed, el mantenimiento de una temperatura corporal adecuada, también se encuentran necesidades de otro tipo como el sexo, la maternidad o las actividades completas.

Necesidades de seguridad: En la satisfacción de esta necesidad, se busca que la persona encuentre un estado de seguridad, que tenga la sensación de sentirse protegida dentro de un grupo o contexto social, dentro de ellas está además la necesidad de estabilidad, de orden entre otras, esta necesidad se puede también relacionar con el miedo innato que la persona posee por creer que pueda perder el control y realice conductas inadecuadas de las cuales posteriormente desarrolle un sentimiento de culpa.

Necesidades Psicológicas de Crecimiento o Secundarias

Necesidades sociales o de pertenencia: Una vez satisfechas las necesidades fisiológicas y de seguridad, el siguiente nivel o estrato en la escala de la motivación se da por las necesidades sociales. Esta se relaciona con la necesidad y deseo de tener compañía, de interrelacionarse con otros grupos, de comunicarse y forjar amistades para no sentir soledad ni abandono, sentirse aceptado por una persona o grupo de personas, comunidad y el de recibir afecto de sus amistades.

Necesidades de reconocimiento o de estima: Esta necesidad se relaciona con la autoestima, es la necesidad de sentirse querido, apreciado, autovalorado generando respeto por sí mismo y por ende al grupo que pertenece.

Necesidades de Auto-superación: también conocidas como de autorrealización o propia actualización, donde el ser humano desea sentirse realizado en los distintos aspectos de su vida, conseguir sus metas y objetivos anteriormente trazados las mismas que se convierten en ideales para cada persona. En este nivel el ser humano requiere trascender, dejar huella, realizar su propia obra buscando el impacto, reconocimiento y satisfacción por lo hecho.

b) Teorías interpretativas de la satisfacción de la carrera elegida.

Madsen (1980), considera dentro de la satisfacción a la carrera elegida grupos en tres categorías: Necesidades básicas, Satisfacción de concepciones cognoscitivas y humanísticas.

Estas teorías basan su afirmación en el supuesto que cada persona presenta un conjunto de necesidades sean primarias o secundarias y que tienen que ser resueltas para buscar restablecer el equilibrio interno, al no ser satisfechos, se pierde el equilibrio y la homeostasis buscando internamente o subjetivamente el

restablecimiento del equilibrio. Este mismo concepto se aplica a la elección de la carrera profesional, donde vemos que los estudiantes universitarios buscan alcanzar que sus necesidades primarias y sociales sean satisfechas.

Teoría de la motivación intrínseca

Es una variable que ha sido y sigue siendo estudiada por muchos autores y psicólogos educativos, y muchos de estos estudios, han arrojado resultados donde se ven una asociación entre los altos logros educativos y el disfrute o satisfacción de los estudiantes por ser una fuerza interna, un impulso que los conllevó a crecer y desarrollarse y esas metas conllevan a la sensación de bienestar. En tal sentido, entendemos por motivación intrínseca, el recurso de autodeterminación del sujeto que ha realizado una tarea dada, y que los factores vinculados de por sí al desarrollo de la tarea sean componentes significativos y afectivos de gran importancia, por ello es importante que las motivaciones partan de sí mismo, por ello cuando se logren los resultados la persona se sentirá feliz consigo mismo gracias al esfuerzo logrado en la consecución de las metas establecidas (Escudero, 1978).

De acuerdo a Gonzáles (2003), este tipo de motivación intrínseca responderá a formas espontaneas creadas en el individuo, a una fuerza interna que buscará satisfacer necesidades psicológicas y que motivan a la acción sin necesidad de estímulos externos los mismos que podrían ser materiales en el objetivo y consecución de una meta, se trata de algo muy significativo solo para el individuo que lo necesita y que a la vez le genere satisfacción en la meta conseguida.

Wolfolk (2010), nos plantea que existen muchas estrategias para fomentar e incentivar a que se desarrolle la motivación intrínseca entre ellas tenemos: a) El tratar de relacionar las actividades teóricas que se desarrollan en clase con los intereses de los estudiantes en relación a los deportes, la música, los sucesos actuales, las mascotas, los problemas o conflictos comunes en la familia, los amigos, la moda, las personalidades de la televisión y el cine; esto buscará fomentar que el estudiante se sienta motivado y realice las acciones con un buen y equilibrio estado emocional incidiendo en su estado de ánimo. b) Estimular la curiosidad en los estudiantes, conllevando a que sean más creativos en la solución por si solos los problemas planteados o presentados. c) Hacer que las tareas o

sesiones educativas sean más divertidas haciendo que el estudiante se sienta entusiasmado en aprender. d) Utilizar tanto la parte innovadora en relación al tema desarrollado y relacionarlo con lo ya aprendido o familiar, generando nuevos aprendizajes y donde el estudiante sea partícipe de su propio conocimiento.

La motivación intrínseca se diferenciaría de la extrínseca, básicamente porque en esta última el incentivo es independiente, externa a la misma de las características personales como los estados emocionales y de satisfacción plena en el desarrollo y cumplimiento de la tarea.

Según Maquilon y Hernández (2011), también nos refieren que la motivación intrínseca es “aquella que se desarrolla y procede del propio individuo, siendo el quien toma la iniciativa de realizar las cosas por sí mismo, a cambio de ningún estímulo externo que está bajo su control y tiene la capacidad para auto-reforzarse, sentirse motivado por sí mismo, donde reconoce sus fortalezas y defectos”. Es decir que esta motivación se inicia en uno mismo, que la tarea a realizar genera pasión y satisfacción, citando un ejemplo donde un trabajador de una empresa pueda disfrutar del ambiente laboral en el que se encuentra, esta sensación motivada por sus por sus compañeros de trabajo le hacen sentir muy útil en lo que realiza; sumado al compañerismo y el clima laboral que motivan a la persona trabajar desarrollando un sentimiento de valía y constituyéndose en una pieza importante dentro de la organización llegando así a la autorrealización que todos deseamos según las necesidades anteriormente mencionadas, así mismo otros autores entiende por motivación intrínseca como “el recurso de autodeterminación del sujeto que ha de realizar una tarea dada, ya sea a componentes de significación o afectivos”

Teoría de la motivación extrínseca.

Referida a la motivación de la persona en dependencia de estímulos y factores externos en forma de castigos o premios, que pueden producir una conducta deseada o la erradicación de esta y que a la vez conlleve a una satisfacción personal, para la consecución de estos resultados se tiene que mantener un ambiente que rodea a la persona valorándose como adecuada, este ambiente

fortalecerá la conducta de la persona o de un grupo de personas o tal vez un entorno social (Garrido, 1996).

Este mismo autor nos señala que este tipo de motivación proviene de factores externos, actividades que impulsan a la acción, es decir que son condicionados por contingencias, incentivos o reforzadores externos. Estas las consideramos cuando se obtienen recompensas por acciones realizadas,

Por otro lado tenemos a Gonzáles (2003), que se refiere a la motivación extrínseca como aquella provocada desde fuera del individuo, por otras personas y por el medio ambiente, dependiendo de factores externos y que se da por incentivos externos condicionado a premios y castigos las mismas que conducen a la acción, por consiguiente, la conducta desea se da ya sea en la generación de un nuevo comportamiento o actitud, nuevo aprendizaje así como la eliminación o erradicación de conductas no deseables socialmente. Esta motivación se genera desde fuera del individuo en dependencia a factores externos. Esta fuerza externa es la que conduce a realizar la conducta determinada.

Teoría de la motivación social

Cofer (1978), realizó estudios sobre los factores externos y los relacionados a situaciones, los mismos que, ejercen efectos motivacionales sobre los individuos. En estos estudios referidos a la motivación social se acentúan y se hacen evidentes los factores externos, los mismos que se constituyen como influyentes en la realización de una conducta y situación, aún que también, la atención se afirma y enfoca en las características personales internas y permanentes del individuo no dejándola de lado y que al final ambas variables se tornan importantes en la conducta de logro, de acción, de afiliación y relacionada con el poder.

Deikman (1992), nos afirma que varias de las teorías existentes respecto a la motivación tienen su origen en contextos de investigación social. Existen características en los grupos sociales que los caracterizan como son sus necesidades, cohesión grupal, formas de comunicarse, el desarrollo de estilos de liderazgo, los patrones motivacionales de cada individuo, la interacción e interinfluencia entre los integrantes de los grupos sociales. Cuando se es miembro de un grupo, existen varias razones para tender a cambiar la forma de actuar,

pensar, creer o sentir en dirección a las normas del grupo, en muchas ocasiones se tienen que adoptar normas y reglas del grupo al que se pertenece. Al pertenecer a un grupo social, muchas veces sus integrantes pierden parte de su individualidad motivada a diferentes factores como el de trabajar en equipo y adaptarse a las normas de convivencia de un determinado grupo.

En este apartado este autor considera que la influencia del grupo es determinante y que las opiniones, así como los juicios personales de cada miembro, se ve determinada por la dirección del grupo, los ideales y otras acciones del grupo influirán en las motivaciones individuales generando un mejor acople y posibilitando el sentirse identificados con el grupo al cual pertenecen.

Esta motivación social se deriva en varios tipos de motivos, como son: motivación por el poder, el de guiar a individuos permitiendo que asuman estilos de liderazgo, por la afiliación, deseo de justicia conllevando a que se cumplan entre otros factores. (Garrido, 1996).

3.1.5. Componentes básicos de la motivación académica

Considerando el material bibliográfico en relación a la motivación, la consideramos como el impulso y a la vez como el conjunto de factores relacionados con la activación, dirección y perseverancia de conductas encaminadas a conseguir una meta. Por tanto, la activación en la elección y consecución de una meta, estará determinada por la concentración, atención y perseverancia ante una tarea o actividad constituyéndose como los principales indicadores motivacionales que conllevan a que el individuo consiga lo deseado permitiendo a la vez, sentirse bien consigo mismo y la sensación de bienestar al conseguir lo establecido. Considerando los trabajos realizados por Pintrich y DeGroot (1990), podemos distinguir tres componentes, factores o dimensiones de la motivación académica:

a) El primer componente está referida a los motivos, donde observamos que una persona se compromete con una tarea u actividad, la misma que está relacionada con la dimensión valorativa de la meta, este componente implica al valor que se le atribuye a una determinada acción y que por consiguiente llevará a la acción o inacción, es decir, que, si la persona le da un valor alto o significativo a la acción, entonces la persona la realizará sin ningún problema. (Pintrich y De Groot, 1990).

b) Un segundo componente de la motivación académica, es la que denominamos como el componente de la expectativa, este factor, se enfoca en las percepciones y creencias que la persona tiene sobre la propia capacidad en realizar una tarea en dependencia de las expectativas que la persona mantiene para ejecutar la debida acción. En este componente se da un papel determinante a las expectativas en relación a las autopercepciones y creencias sobre uno mismo, como las capacidades, fortalezas, talentos y competencias que se convierten en pilares fundamentales de la motivación académica, estas creencias van a influir significativamente en el cumplimiento de las acciones planteadas. (Pintrich y De Groot, 1990).

c) El tercer componente según Pintrich y De Groot (1990), está determinado por los factores afectivos y emocionales, estas dimensiones engloban aspectos muy importantes como los sentimientos, emociones, estados de ánimo y en general a los estados afectivos los mismos que condicionan la ejecución de actividades y acciones movilizand o nuestra conducta a la consecución de metas emocionalmente deseables y adaptativas las mismas que brindarán bienestar y satisfacción a la persona.

Motivación de logro

Esta teoría tiene su aplicativo en el ámbito educativo, esta se inicia con la existencia de un motivo general de logro proponiendo un modelo motivacional. La motivación de logro se da cuando el estudiante planifica, traza y consigue metas de éxito gracias a su esfuerzo y perseverancia, estos resultados se dan gracias a la confluencia de dos necesidades básicas, una de ellas, la de obtener éxito y la otra de evitar un fracaso, es decir dirigiendo nuestra conducta hacia la realización, lo más importante aquí que se debe de entender es que, si la motivación de los estudiantes hacia el éxito llegara hacer superior a su motivación de fracaso, entonces el estudiante llegará a sentir confianza en sí mismo asumiendo los retos y desafíos. (Atkinson, 1964).

Este mismo autor, Atkinson (1964), desarrollo un modelo según el cual la motivación de logro estaría dada por la tendencia a la búsqueda del éxito de conseguir metas y menos la tendencia a evitar el fracaso. Este autor dedicó alrededor de 30 años a la teorización, investigación experimental y simulación

en computador en el campo de la motivación de logro. Su modelo merece, sin duda, una exposición más detallada, partiendo de la premisa de que la conducta del individuo es una corriente continua caracterizada por el cambio de una actividad a otra, siempre el ser humano está en la búsqueda de la perfección por ello realiza conductas constantes para llegar al éxito y evitar el fracaso. Lo que interesa no son los episodios aislados de asociaciones estímulo-respuesta sino el cambio mismo de actividad, la terminación de una actividad y el inicio de otra, lo importante es que una acción se lleve a cabo motivada por la fuerza interior del estudiante y pueda lograr la meta.

Si una actividad ha sido intrínsecamente motivada en una situación particular, se genera una fuerza instigadora donde la persona será constante y perseverante para alcanzar y terminar tareas. La fuerza instigadora causa a su vez una tendencia a la acción. Si la actividad ha sido más bien castigada o frustrada, entonces se genera una fuerza inhibitoria, que dificultara a que se realicen las acciones o tareas, la tendencia a la acción resultante está dada por la tendencia a la acción menos la tendencia negadora. La tendencia más fuerte será la que se exprese en forma de conducta con sumatoria.

El psicólogo norteamericano McClelland (1967), ha contribuido a la psicología de la motivación con una serie de artículos experimentales y teóricos, desarrollando una teoría de la motivación que se clasifican dentro de las teorías hedonistas de la motivación, Cofer y Appley (1993), usan el afecto en su dimensión hedonista (la de lo placentero y lo desagradable) como un aspecto importante de su teoría. En esta, se considera que todos los motivos son aprendidos y se definen como “el restablecimiento por un indicio de un cambio de una situación afectiva que le permite alcanzar una meta” Para Arnau (1974), la palabra restablecimiento significa en ésta definición que está involucrado un aprendizaje previo, anteriormente existe un aprendizaje que lo motiva para que construya otros aprendizajes y se siente con mayor dominancia en el tema a tratar, la idea básica es que la motivación es una reactivación de un estado emotivo anterior, suscitado por la presencia de un indicio asociado a dicho estado, así que la persona se sentirá motivada porque cuanta con experiencias previas. Uno de los aspectos más importantes que establece la definición de McClelland sobre la motivación, es el restablecimiento de un cambio de la

situación afectiva actual. Si nosotros asociamos, según esta teoría, el ruido de un sonador con la comida de una sustancia dulce, con el tiempo, el ruido del sonador adquirirá el poder de evocar un motivo o reintegrar un estado que implica un cambio afectivo positivo. Si asociamos el sonador con un choque eléctrico, éste, a la larga, adquirirá un poder de reestablecer un estado afectivo negativo; es decir, un poder de provocar un cambio del estado afectivo actual. De acuerdo a esta teoría se deduce que una conducta motivada es aquella que se ubica en la dimensión acercamiento-evitación o apetito-ansiedad, por lo tanto, el motivo conlleva a que se desarrollen emociones tanto positivas como negativas.

Los Motivos en la teoría de McClelland

McClelland (1989) nos presenta tres tipos de motivos:

Motivo de Afiliación: Es el motivo se presenta en las personas que necesitan relacionarse con otras para sentirse acompañadas , a veces se muestran ansiosas porque desean tener relaciones solubles , experimentan una sensación de bienestar cuando pertenecen a un grupo y son bien recibidas, necesitan que sus logros personales sean bien reconocidos, esas actitudes de las demás personas, fortalecerán su autoestima, a veces sucumben frente a la desaprobación de los demás llegando a aislarse, siempre desean estar en compañía, tratan de proyectar una buena imagen para ser aceptados, trabajan con mayor facilidad y eficacia cuando son felicitados o reconocidos por personas de su entorno.

Motivo de Poder:

El motivo de poder se refiere a la necesidad de conseguir, influir o impactar, ejerciendo control sobre otra persona, grupo o el mundo en general. Las personas con alta necesidad de poder en comparación a las personas con baja necesidad de poder se muestran con una necesidad de ser reconocidas como líderes en grupos pequeños, muestran impulsos frecuentes hacia la agresión, prefieren trabajos donde puedan ejercer alguna influencia y acumulan pertenencias prestigiosas, así se sienten bien, dirigen y controlan a otras estas actitudes refuerzan su autoestima, son además dominantes y piensas mayormente en sus intereses dejando de lados los otros. Las personas con una alta necesidad de poder pasan más tiempo pensando cómo obtener y ejercer el poder y la autoridad, que aquellos que tienen una baja necesidad de poder, buscan estrategias para logar tener

poder, necesitan ganar argumentos, persuadir a otros, prevalecer, y se sienten incómodos sin cierto sentido de poder. Estas personas motivadas por el poder tienden a mostrarse más dispuestas que otros, aceptan riesgos, asumen retos con el objetivo de influenciar sobre otros. En ocasiones emplean el poder en forma destructiva, pero también lo hacen constructivamente para colaborar con el desarrollo de organizaciones de éxito, cuando lo hacen de manera destructiva pueden actuar impulsivamente lastimando a otros emocional y físicamente.

Motivo de Logro:

El motivo de logro es el impulso a tener un buen rendimiento en relación a un criterio de excelencia establecidos, es lograr las metas así sean difícil de conseguir, es una manera de demostrarse así mismo que si es eficiente y que puede lograr lo que él desea en base a esfuerzo y perseverancia. La motivación de logro se define como la tendencia a alcanzar el éxito en una situación que contemple la evaluación del desempeño de una persona en relación con estándares de excelencia, es un impulso que se muestra en vencer desafíos, asumir retos y enfrentar miedos para avanzar y crecer. Este tipo de motivación conduce a metas e impulsos más elevados, ya que las personas trabajan mejor y alcanzan adelantos más sobresalientes y trascendentales.

Motivo de afiliación:

Está referida a que las personas necesitan interactuar con otras personas conllevando al deseo de ser aceptados por las personas las mismas que implicarían la búsqueda de relaciones sociales, estas podrían generar reacciones de ansiedad por la posible desaprobación que se darían con las demás personas.

Las personas que presentan motivaciones de afiliación, se desempeñan mejor cuando reciben reconocimientos por sus acciones, seleccionan amistades que presentan la misma actitud y a la vez rodearse de ellos llegando a sentir satisfacción, buscan además la compañía de los mismos tratando de proyectar una imagen favorable en sus relaciones interpersonales retribuyendo lo recibido por ellos. Por último, McClelland (1989), nos refiere que estas personas con la necesidad de afiliación buscan desarrollar relaciones interpersonales fructíferas y que las personas con una alta necesidad de afiliación se relacionan con personas de baja afiliación para desarrollar en ellos características y actitudes de personas

con alta afiliación, una vez conseguido el desarrollo de esas interrelaciones, posteriormente buscan el mantener esos vínculos creados.

Características de las personas con motivación de logro

Según Covington (1985), las personas tienen la necesidad de defender sus creencias de competencia personal y sienten cierto miedo y temor ante la posibilidad de fracasar, en muchas ocasiones es el fracaso que los detiene para hacer las acciones que planifican, esto lo desarrollan en función a los diversos patrones motivacionales que les permiten defenderse de una amenaza y mantener sus creencias, ellos mismos tienden a motivarse para defenderse de los estímulos amenazantes que nos los dejan progresar. Así, aquellos estudiantes con un historial de continuos fracasos muestran una baja percepción de competencia y dudan de sus capacidades, de manera que, más que motivados hacia el éxito o el logro, lo que tratan es de evitar situaciones de fracaso.

McClelland (1989), en su libro Estudio de la Motivación Humana nos refieren que las personas que presentan alta necesidad de logro, se caracterizan por ser perseverantes y pertinentes para lograr sus metas, tienen un afán de buscar y a hacer mejor las tareas moderadamente retadoras, asumen desafíos autoevaluándose en cuanto a su responsabilidad personal y su rendimiento, buscan retroinformación respecto a su rendimiento, sobre la forma en cómo actúa y dirige buscando ensayar nuevas y más eficaces maneras de hacer las cosas.

- Estas personas prefieren tareas moderadamente difíciles porque poseen mayor valor de retroinformación, al asumir esta responsabilidad así mismos se están autoevaluando para hacer mejoras posteriormente.
- Prefieren ser personalmente responsables sobre el resultado de un rendimiento porque solo en estas condiciones podrían sentir la satisfacción de hacer algo mejor, de esta manera realizan mejoras y asumen desafíos académicos.
- Necesidad de retroinformación sobre el rendimiento. Los sujetos con alta necesidad de logro presentan la necesidad de obtener información o retroinformación sobre el modo en que están actuando, les es muy importante para ellos, el que puedan conocer la manera en que se están ejecutando las actividades y las respectivas situaciones o actitudes que se deben de mejorar.

- Capacidad de innovar. Los sujetos con alta necesidad de logro es más probable que estén buscando más información con la finalidad de encontrar nuevos modos de hacer mejor las cosas, mostrándose curiosos y dispuestos a mejorar buscando nuevas estrategias para realizar mejor las acciones.

Marshall, citado por Rosada (2012), nos refiere que el motivo de logro es el impulso de superación en relación a un criterio de excelencia, donde la persona busca su desarrollo personal, por lo que las situaciones de logro se refuerzan en la medida que el sujeto percibe que se reconocerán sus esfuerzos y le generarán admiración y status, será mejor que los demás, así mismo se siente reforzado si sus logros son reconocidos por las personas significativas.

Motivación de logro y meta de logro

La motivación de logro académico se encuentra relacionada a la meta de logro, en la cual la meta puede orientar la motivación, es de resaltar que esta motivación de logro, se menciona en varias investigaciones diferentes donde los diferentes tipos de metas se pueden complementarse para logra en el estudiante una motivación fuerte y fortalecida para que llegue a cumplir el objetivo propuesto (Rodríguez, Cabanach, Piñeiro y Valle, 2001).

García (1998) citado en De la fuente (2002), nos refiere desde un enfoque escolar o académico, los modelos motivacionales más recientes consideran la motivación como un constructo hipotético, que es posible que pueda llegar a concretarse donde explica el inicio, dirección, perseverancia de una conducta o comportamiento hacia una determinada meta o logro académico centrado en el aprendizaje, el rendimiento, el yo, la valoración social o la evitación del trabajo.

“Los estudiantes que están motivados por una meta de ejecución buscan a través de las notas académicas validar su capacidad siendo para ellos de gran importancia por el refuerzo que se da a través de la nota obtenida, lo cual les conduce a no asumir riesgos y a asegurar el mínimo para aprobar” (Gonzales, 2003).

Clasificación de las metas:

Este mismo autor, Gonzales (2003), las clasifica de la siguiente manera:

Metas relacionadas con la tarea:

- Donde se busca Incrementar la propia competencia en relación a otros para lograr metas académicas.
- El de disfrutar la realización de una tarea caracterizada por su novedad o porque se experimenta el dominio sobre la misma, así como el deseo de conocer o aprender nuevas estrategias.

Metas relacionadas con la posibilidad de elegir:

- Realizar una tarea porque uno mismo ha elegido y conllevado a tomar la decisión de hacerla.

Metas relacionadas con la autoestima:

- Conseguir una evaluación positiva de la propia competencia de forma externa o interna para reforzar sus aprendizajes obtenidos.
- El tratar de evitar una evaluación negativa de su propia competencia porque no ayudara a conseguir metas deseadas.

Metas sociales:

- Conseguir y buscar la aceptación social para sentirse feliz.
- Evita ser rechazado socialmente porque afectaría su autoestima generando inseguridad.

Metas externas:

- Conseguir cualquier cosa que pueda ser recompensada para mejorar su motivación.
- Evitar cualquier cosa que pueda ser aversiva y afecte la salud.

Teorías de la motivación de logro académico

Existen muchos modelos teóricos sobre el tema, tenemos los siguientes: Las investigaciones que apuntan a una definición en la que se ve a la motivación como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Beltrán, 1993 citado en Gonzales, 2003), es muy obvio que el desencadenante para que un estudiante desee obtener un aprendizaje parte de una buena motivación para que tenga los deseos de aprender y asumir retos y desafíos. Más una distinción que tenemos que hacer cuando estudiamos el tema de la motivación es el lugar donde se origina esa fuerza que impulsa al individuo a conseguir metas y objetivos (Bueno y Castañedo, 1998).

La motivación de logro académico es aquella que impulsa y dirige la consecución exitosa, de forma competitiva, de una meta u objetivo reconocido socialmente, motivando al estudiante a que se esfuerce en conseguir resultados positivos respecto a sus metas. En esta teoría, el individuo se ve sometido a dos fuerzas contrapuestas: la motivación que lo conlleva al éxito y la motivación dirigida a evitar el fracaso por temor a ser ridiculizado y humillado socialmente.

Bueno y Castañedo (1998), afirman que la motivación de logro académico se manifiesta en el aula en base a dos conductas o elementos fundamentales:

El nivel de dificultad de las tareas elegidas y la elección de un grupo para trabajar. Los estudiantes con baja motivación de logro académico y alta necesidad de evitar el fracaso, buscan realizar tareas fáciles para que su éxito este asegurado, se sienten atemorizados cuando se les asigna una tareas difícil tienen miedo al fracaso por lo tanto las evitan, por el contrario, los alumnos con alta motivación de logro académico, eligen tareas difíciles porque las posibilidades de éxito o fracaso en la realización de las mismas, son similares, se esfuerzan por conseguir buenos resultados. Las tareas muy difíciles son un riesgo a fracasar y no recibir reconocimiento social y las tareas fáciles no está reconocido socialmente. (Bueno y Castañedo 1998).

El modelo planteado por Eccles y Wigfield (2002), de expectativa - valor se basa en la teoría de la motivación de logro. Este modelo presenta cuatro fuentes del valor que puede tener una tarea para el ejecutor. El conocimiento de estas fuentes por parte del docente puede ayudar a fomentar en el alumno la motivación de realizar una tarea,

que tome la propia decisión de conseguir metas exitosas académicamente. El primer valor, el de la consecución, que se refiere a la importancia que tiene para la persona hacer bien la actividad, es de gran importancia lograr que la tarea este bien ejecutada.

Gonzales (2003), también nos manifiesta que muchos de los estudiantes tienen la motivación limitada, esto se refleja cuando tienden a realizar trabajos o tareas con personas que sean igual que ellos para que no sentirse discriminados o ridiculizados cuando no brinden algún aporte al grupo, por otro lado, los estudiantes que muestran una motivación positiva, buscan hacer grupos con personas responsables, exitosas académicamente para aprender de ellas.

El segundo valor es la motivación intrínseca que presenta el individuo para hacer frente a esa actividad, la misma que ayuda en los deseos de realizar bien la actividad.

El valor de la utilidad referida al uso futuro que se tendrá con esa actividad, en relación a sus intereses y necesidades en conseguir la meta planificada.

Motivación de logro y ámbito académico

Los estudiantes universitarios con un alto rendimiento académico son menos propensos a la distracción que los que poseen un bajo rendimiento, hay que señalar que un nivel de motivación moderada es el que produce resultados excelentes en el aprendizaje, mejorando su percepción, fortaleciendo su autoestima y logrando el éxito académico, (Ausubel 1995).

Estos estudiantes que se encuentran motivados para lograr metas académicas se muestran perseverantes en conseguirlas, son insistentes en conseguirlas, realizan eficientemente sus tareas o trabajos que les son asignados en el aula, sin embargo en muchas ocasiones estos estudiantes evitan el fracaso porque no están seguros acerca de su propia aptitud, buscando proteger su imagen del fracaso al exagerar en todo, se plantean metas muy altas o muy bajas y donde realizan las actividades con el empleo de pequeños esfuerzos que no los conlleva a lograr conseguir la meta planteada o desarrollar el éxito académico, Sin embargo, esas estrategias empleadas, conllevan al fracaso mismo y los individuos comienzan a creer que esto se debe a su falta de capacidad, convirtiéndose en estudiantes que aceptan el fracaso, por esta situación es que tienden a evitar retos y desafíos académicos por temor o miedo a equivocarse, es así que el docente se muestra como el encargado de motivar a los

estudiantes para que sientan confianza en sí mismos y logren sus éxitos académicos. (Woolfolk, 2010).

La motivación y su importancia para el aprendizaje

En el proceso enseñanza – aprendizaje se dan dos tipos de motivaciones, la motivación primaria o interna y motivación secundaria o externa. (Cofer, 1978), La motivación primaria está determinada a considerar la orientación hacia el objeto de estudio consiguiendo el aprendizaje deseado, aquí hay que distinguir la congruencia entre el interés que se muestra por el estudio y las metas fijadas por los estudiantes en la consecución del objetivo permitiendo ejecutar eficazmente sus tareas, estos motivos pueden ser aquellos referidos a su especialidad, culturales, espirituales o cognitivos, por otro lado vemos que los motivos sociales y emocionales pueden ir de la mano con los motivos cognitivos y llegar a convertirse en motivación primaria.

Por motivación secundaria consideramos aquella que despierta el interés por los estímulos externos, mas no por la asignatura de estudio, el objetivo de esta motivación, es que la acción sea recompensada por su familia, compañeros, profesor entre otros por sus logros alcanzados en el aprendizaje académico, (Marshall, 1994).

Una investigación presentada por Lagos y Valverde (2015), llegaron a considerar como objeto de estudio el de determinar la correlación entre la motivación y el rendimiento académico en estudiantes del primer año del nivel secundario de una institución pública en Chorrillos de la ciudad de Lima, fue del tipo descriptivo no experimental y transversal, este estudio llegó a confirmar una relación positiva entre ambas variables, pero con una baja correlación.

Los factores que motivan a la elección de una carrera profesional, fue un tema de estudio de Alonzo y Gonzales (2015), donde presentaron como objeto de estudio el de determinar la correlación entre los factores: personales, familiares, económicos y los factores interpersonales y la elección de la carrera profesional de educación en estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, los resultados obtenidos nos muestran que si existen relaciones significativas que motivan la elección de la carrera, donde además se encuentran relaciones muy significativas entre el factor económico e interpersonal con la elección a la carrera profesional.

En un estudio realizado por Manchego (2017), en la ciudad de Lima, cuya muestra estuvo constituida por estudiantes universitarios, buscó relacionar el rendimiento académico y la motivación, llegando a encontrar una relación alta y significativa entre esas variables, además buscó correlacionar las dimensiones del rendimiento académico como el actitudinal, procedimental y conceptual llegando a concluir y corroborar correlaciones significativas.

Tenemos otro estudio realizado por Meléndez (2018), donde busco determinar la relación entre la motivación y los procesos del rendimiento académico en estudiantes de educación superior, fue de tipo descriptivo, no experimental y correlacional, con una población de 42 estudiantes, esta investigación concluyo con la comprobación de su hipótesis planteada donde confirma la relación significativa entre ambas variables.

Autoeficacia:

Bandura (1986), Manifiesta que la autoeficacia es un campo concreto que implica una capacidad generativa en la que es necesario integrar sub-competencias cognitivas, sociales y conductuales con el objetivo de alcanzar metas deseadas y lograr propósitos con determinadas acciones. Los objetivos se consiguen cuando somos perseverantes y constantes en el objetivo deseado, después de un esfuerzo perseverante en el que se ensayan estrategias y actividades alternativas. Cuando esto ocurre, las personas inseguras abandonan rápidamente si los esfuerzos iniciales que han puesto en marcha no obtienen los resultados esperados, no son perseverantes para conseguir las metas establecidas, así mismo, hace referencia por primera vez al constructo de auto-eficacia y lo define inicialmente como la capacidad del individuo para modificar su conducta con base en la percepción personal sobre las capacidades propias, una persona auto eficaz logra sus metas con esfuerzo y en el menor tiempo.

La autoeficacia se basa en cuatro fuentes de información, siendo ellas el logro de ejecuciones anteriores que fortalece el conocimiento como las experiencias previas de aprendizaje, estas experiencias vicarias son además obtenidas a partir de la observación de las ejecuciones o acciones de los demás, mediante la observación de las otras personas es que aprendemos estos nuevos aprendizajes, la persuasión social y los estados fisiológicos a partir de los cuales las personas juzgan su capacidad, resistencia y vulnerabilidad. Una influencia determinada en función de su forma

actuará a través de una o varias fuentes de información de eficacia, Esta información llega a tener sentido para las personas luego de pasar a través de un procesamiento cognitivo y reflexivo personal, concluyendo con la integración de los resultados para construir y llegar a la aplicación de su autoeficacia (Bandura, 1987).

La percepción de esa información, funcionan como un conjunto las creencias de autoeficacia que influyen en la elección de conductas del individuo para ejecutar una acción, del esfuerzo empleado y persistencia y constancia para lograr la meta deseada y de sus patrones de pensamiento y reacciones emocionales ante las situaciones adversas. (Bandura 1987).

A sí mismo, Bandura nos menciona que las personas contamos con la capacidad para elegir las actividades o tareas que estén conforme a nuestras capacidades y rechazar aquellas que no sentimos como capaces de poder realizarlas, esto nos da a entender que podemos elegir entre varias actividades. En el curso de una carrera universitaria, las creencias de autoeficacia conllevan a que se elijan materias y cursos, los mismos que nos permiten el desarrollo y perfeccionamiento de habilidades en la investigación así generar un mejor desenvolvimiento del estudiante generando altos niveles de autoeficacia subsecuentes. (Bandura, 1987).

Torre (2007), nos refiere que la experiencia cotidiana hace ver que los individuos cuenten con habilidades y conocimientos sin embargo esta percepción no predice lo suficientemente como para poder conseguir los propósitos deseados. En otras palabras, el conocimiento que uno tiene de sus propias habilidades para poder emprender acciones o tareas, no garantiza lo suficiente como para poder realizar las acciones correctas. Este autor, además nos refiere que la autoeficacia y el rendimiento académico se muestran de forma distinta en cada estudiante, así como sus habilidades y características personales. Esto consecuente con la teoría referida a la particularidad de cada persona en relación a su pensamiento y demás características personales que conllevan a conseguir resultados distintos respecto a otras personas.

Además, nos agrega Torre (2007), que los juicios e interpretaciones de cada persona realiza sobre sus propias capacidades y habilidades, permitirán de manera adecuada el ejecutar acciones que le permitirán alcanzar metas deseadas conllevando a sentir satisfacción por lo logrado. La autoeficacia percibida que cada persona realiza, permite conseguir en una persona los objetivos deseados o establecidos. Esta

percepción individual de la autoeficacia se traspolará a tener creencias de sí mismo, es decir, que la persona elabora un conjunto de creencias de sí mismo que lo llevarán a ejecutar acciones o tareas con un cierto nivel adecuado u óptimo.

Las expectativas de autoeficacia pueden diferir en 3 aspectos:

Magnitud: Referida al grado de complejidad y dificultad que presenta una tarea conllevando a que la persona concluya si la tarea es difícil o fácil de ejecutar, así como la valoración respecto a la tarea si es difícil de afrontar en cierto nivel compatible con la facilidad o dificultad. (Prieto, 2007).

Fuerza: Determinada por el grado de seguridad de la persona en la ejecución de tareas, las mismas que las concluye de manera eficaz y llegando al éxito de la misma. Torre (2007) la define como la "firmeza o debilidad de las autopercepciones".

Generalidad: Cuando la persona traspola el sentimiento de eficacia respecto metas realizadas en diferentes actividades de su ámbito personal, social, laboral conllevando a que la persona realice las tareas de manera eficaz. Estos resultados varían de acuerdo al tipo de requerimiento, las capacidades personales, las situaciones en las que se tiene que realizar las actividades, en términos generales se refiere a la percepción de ser eficaz en los diferentes contextos sociales y psicológicos. (Prieto, 2007 & Torre, 2007).

Dimensiones de la auto-eficacia:

Torre (2007), nos refiere que la eficacia y la acción se relacionan y que necesariamente se deben de considerar las dimensiones de la autoeficacia:

La primera dimensión el nivel, referida al grado de dificultad que presenta una determinada meta o tarea indicándonos si la tarea, meta o actividad se torna o valora como difícil, moderadamente difícil o fácil de realizar.

La segunda dimensión se refiere a la generalidad, donde se hace referencia al hecho de que la persona se sienta capaz en algunas áreas o en todas al momento de realizar las tareas.

Por último, está la dimensión de la intensidad, referida al grado de ser firme o débil en la consecución de una meta, estas percepciones internas del individuo condicionan a que se termine o no en realizar una tarea o actividad de manera eficaz.

Influencia de los procesos en la autoeficacia:

Bandura (1999), nos señala los procesos que tienen mayor influencia en la autoeficacia, entre ellos tenemos a:

Procesos cognitivos: Que nos refieren que, a una mayor percepción de autosuficiencia, entonces, mayores serán las creencias respecto a uno mismo conllevando a asumir los retos y desafíos para lograr los objetivos propuestos.

Procesos motivacionales: Nos afirma que las creencias respecto a la autoeficacia, influirán en las distintas motivaciones que se dan en las personas, a la vez que determinarán o condicionaran las tareas o metas a realizar, estas creencias generan en el individuo un pensamiento anticipatorio en relación a las expectativas a los resultados los mismos que resultarían como favorables o desfavorables al realizar una determinada acción. Por el contrario, las personas con una baja autoeficacia, frente a las situaciones adversas presentadas, reducirán sus esfuerzos y evitarán o desistirán de las tareas emprendidas o asignadas, no asumiendo retos o desafíos, mientras que las personas con expectativas altas a su autoeficacia responderán con perseverancia y esfuerzo ante los retos presentados.

Procesos afectivos: Todas las personas presentan creencias sobre sus capacidades las mismas que influyen sobre la presencia de estrés y depresión las que se experimentan en situaciones difíciles dificultando en conseguir las metas establecidas. Las creencias influyen sobre la actitud de vigilancia ante posibles amenazas, estas mismas ejercen control sobre los pensamientos rumiantes molestos y, por último, aportan formas afectivas de conducta que convierten los entornos amenazantes en un espacio seguro, regulando, así, el estrés y la ansiedad para que existe equilibrio emocional. Los procesos afectivos y la eficacia percibida se influyen bidireccionalmente: una baja eficacia da paso a la depresión y un estado de ánimo depresivo favorece la disminución de la creencia en la autoeficacia personal. Esta influencia se va dando en un ciclo cada vez mayor y más profundo.

Procesos de selección: Se ha podido determinar que la autoeficacia nos conlleva a mejorar el sentirse bien y el entorno personal de los individuos, sin embargo, no se ha considerado con profundidad el proceso de selección. En relación a esto, Bandura (1999) y Ruiz (2001), coinciden al afirmar que las personas con baja percepción de eficacia frecuentemente evitan entornos difíciles donde se sientan incómodos e

incapaces de relacionarse positivamente, por ejemplo estas personas van a evitar tareas difíciles y complicadas porque creen que no cuentan con los recursos necesarios para afrontarlas. Por el contrario, las personas con alta eficacia no temerán elegir entornos y tareas difíciles y los verán como retos y no como amenazas, asumiendo así los desafíos además de imponer metas retadoras manteniéndose frente a ellas con un alto espíritu de compromiso, esfuerzo y perseverancia.

La autoeficacia escolar o académica

Schunk (1991), la define como “aquellos juicios de los estudiantes que son relativos a sus capacidades para completar con éxito sus tareas escolares”, esto nos da a entender que bastantes estudiantes piensan que van a fracasar en la consecución de metas, todo por el desconocimiento de sus capacidades. Entre éstas, señala el autor, está la adquisición de conocimientos, la puesta en marcha de las estrategias necesarias, el dominio de nuevos materiales, o actividades similares, al utilizar nuevas estrategias de aprendizaje, el conocimiento de estas habilidades conllevará a que los estudiantes puedan consolidar sus conocimientos y serán auto eficaz para aprender y asumir retos y desafíos académicos.

La auto-eficacia y la educación:

Estas variables están muy relacionadas puesto que es en el medio educativo en el cual las personas se fijan metas y buscan todos los medios posibles para alcanzarlas siendo perseverantes y consecuentes. Este autor sostiene que no basta con “ser capaz de”, se hace necesario “juzgarse capaz de” usar las capacidades y habilidades que se poseen en circunstancias concretas y variadas de la vida misma. Esta percepción que cada individuo posea de “verse capaz de” realizar algo es lo que, como ya se ha expuesto anteriormente, se llama auto-eficacia, la cual cobra un valor muy importante en el momento de enfrentar retos como la elección de tareas y actividades, en el esfuerzo y perseverancia que implica el logro de las metas, por ellos una persona auto eficaz es seguro y sabe cómo enfrentar las situaciones adversas que le suceden en el ámbito educativo, actualmente con respecto a la educación que se brinda en los colegios y universidades se están poniendo en práctica programas que apoyen al estudiante que él sea el partícipe de su propio conocimiento y aprendizaje, que sea un estudiante auto eficaz, que asuma retos y desafíos académicos. Se puede concluir, entonces, que en el área académica la auto-eficacia cobra importancia preponderante como lo

demuestran muchos estudios que se han realizado a lo largo de las dos últimas décadas, Prieto (2003).

Autoeficacia y Rendimiento Académico:

Zimmerman (1995) y Bandura (1997), plantean que para contribuir en la formación de los estudiantes se debe no solo de atender la enseñanza de destrezas y habilidades en el trabajo intelectual, sino que se debe de desarrollar en estudiantes las creencias de autoeficacia y las capacidades de autorregulación que les permitan controlar sus aprendizajes a lo largo de toda la vida, mediante estas capacidades los estudiantes se percibirán como más competitivos y exitosos. Para tal efecto, es necesario desarrollar un ciclo de aprendizaje autorregulado que permita a los estudiantes observar y autoevaluar su efectividad en el estudio, establecer metas y utilizar estrategias de aprendizaje, así como supervisar y refinar esas estrategias en función de los resultados académicos obtenidos, estas técnicas de aprendizaje permiten al estudiante a consolidar mejor sus conocimientos y obtener mejores resultados académicos. Este ciclo de aprendizaje autorregulado otorga a los estudiantes un sentido de control personal del aprendizaje, que es una de las fuentes principales de motivación intrínseca para continuar aprendiendo durante toda la vida.

Pajares y Schunk (2001), consideran que la autoeficacia tiene un papel determinante en el ámbito educativo por ello se concluye que un buen desempeño académico no puede ser garantizado solo por los conocimientos y habilidad de los individuos, sino que existen otras fuentes de soporte para que el estudiante sea proactivo y llegue al éxito académico. Las creencias de eficacia pueden determinar ese desempeño, las mismas que son diferentes entre las personas con el mismo grado de habilidad, ambos pueden contar con recursos, sin embargo el ser eficaz los hace diferentes, esto se debe a que el éxito académico demanda procesos regulados por la autoevaluación, el auto monitoreo y el uso de estrategias meta cognitivas en el aprendizaje, procesos que son influidos positivamente por un alto grado de creencias de las propias capacidades y autoeficacia.

Según González (2005), las creencias de autoeficacia ya están presentes y van actuando desde el momento en que un estudiante ingresa a su salón de clases, por sus expectativas altas de éxito ante los objetivos propuestos, por ello se da la constancia en conseguir sus objetivos académicos, en el control de los resultados obtenidos o en

las causas mediante las cuales explican esos resultados, estos factores son la perseverancia y el asumir retos desafiantes de aprendizaje.

Cartagena (2008), nos refiere que para aprender se hace necesario: (a) que el estudiante se perciba cognitivamente capaz de enfrentarse las tareas de aprendizaje tomando la iniciativa en aprender. (b) que el alumno se encuentre motivacionalmente orientado hacia la consecución de aprendizajes o en tal caso hacia la resolución efectiva de dichas tareas, que por sí mismo sienta la disponibilidad de aprender y fortalecer nuevos conocimientos. En este sentido surgen las expectativas personales, como un proceso importante en los estudios a nivel psicológico y su relación con diferentes áreas de desarrollo, entre ellas el rendimiento académico.

Los antecedentes antes revisados reflejan que las creencias de autoeficacia se encuentran relacionadas de manera recíproca con el desempeño y el logro académico obtenido, si los estudiantes poseen creencias positivas acerca del aprendizaje los resultados académicos serán buenos. (Paoloni y Bonetto, 2013).

Autoeficacia y motivación académica:

Mediante la teoría de la autoeficacia de Bandura en el ámbito educativo se muestra cómo los estudiantes con altas expectativas de autoeficacia gozan de mayor motivación académica, se sienten con expectativas altas de conseguir metas. Asimismo, obtienen mejores resultados, son más capaces de autorregular eficazmente su aprendizaje y muestran mayor motivación intrínseca cuando aprenden, por si mismos toman la iniciativa de estudiar para lograr mejores resultados académicos. En consecuencia, la mejora de las expectativas de autoeficacia incrementa la motivación y el rendimiento en las tareas de aprendizaje, si el estudiante posee expectativas altas, asumirá retos sintiéndose motivado en realizar tareas difíciles, trabajará con compañeros competentes, enfrentará situaciones adversas y será competitivo. Las consecuciones de determinadas metas se constituyen como un ideal común a todas las personas, una motivación intrínseca que lleva al ser humano a emprender conductas específicas en función de los logros que éste pretende alcanzar. Mas no basta con conocer con claridad aquello que deseamos lograr, ni tampoco el mejor medio para poder conseguirlo. No solamente basta con ser capaz, es preciso juzgarse como capaz en utilizar las recursos y habilidades personales ante circunstancias muy diversas (González, M. C. y Tourón, J. (1992):

Autoeficacia y aprendizaje:

Un alto nivel de autoeficacia engloba el conjunto de percepciones y creencias llamado Auto-concepto, es evidenciada como una competencia humana que se relaciona con pensamientos, metas, aspiraciones positivas, con el alcance de objetivos de aprendizaje y estrategias cognitivas y meta-cognitivas para el aprendizaje autorregulado, por ellos cuando el estudiante es eficaz, será mucho más fácil lograr un aprendizaje significativo, (González-Pienda, 1996).

Al sentirse eficaz la persona presenta un sentido de confianza en sí mismo, la creencia de poder llegar al éxito académico utilizando e implementando sus propias habilidades y capacidades, en donde la afirmación “querer es aprender”, sinónimo de eficacia, de deseos de ser competitivo. Desde un plano más psicométrico, los resultados referidos a la autoeficacia tienen validez discriminante y convergente, al tener un poder de predicción en una serie de resultados pedagógicos y académicos, en ese sentido la autoeficacia contribuye a modificar la percepción personal frente a las situaciones académicas y se constituye como una herramienta para producir mejoras con respecto a los diversos aspectos del ser humano. (Zimmerman, 2001).

En palabras de Zimmerman (2001), los estudiantes con altas creencias de autoeficacia, se caracterizan por que toman decisiones asertivas frente al trabajo académico, además de enfrentarse a retos académicos, son constantes y perseverantes ante la adversidad y se empeñan aún mejor resultado ante una tarea específica, siempre es consecuente con las metas que desea conseguir; el estudiante que aprende se considera capaz de cumplir la meta fácilmente, realiza un mayor esfuerzo y persiste más tiempo en el logro de la meta, comprometiéndose y a la vez responsable frente a las metas trazadas.

La confianza y seguridad a la hora de aprender o ejecutar de una tarea o actividad, aunque requiera mayor esfuerzo y dedicación son factores importantes que influyen en el desarrollo y mantenimiento de la autoeficacia, si el estudiante es constante en conseguir sus metas, entonces, será eficaz prediciendo el éxito académico. (Schunk, 2008).

Autoeficacia vocacional

En la prueba empírica inicial sobre la utilidad de la teoría de la autoeficacia para comprender la selección profesional, no descubrieron ninguna diferencia significativa en relación al género como resultado de la autoeficacia global a lo largo de los diferentes campos ocupacionales existentes. Sin embargo, las diferencias de género surgen al examinar separadamente las ocupaciones tradicionales y no tradicionales. La autoeficacia de los estudiantes universitarios era equivalente en las diferentes ocupaciones estudiadas, pero la autoeficacia de las alumnas era significativamente inferior que la de los alumnos para las ocupaciones tradicionalmente dominadas por los estudiantes, y significativamente más alta para las ocupaciones tradicionalmente dominadas por alumnas. Además, la autoeficacia ocupacional, en combinación con los intereses vocacionales y de género, predecía la gama de ocupaciones que los estudiantes contemplaban como opciones viables. Mediante estos resultados de esta investigación, que a la vez fueron muy útiles, nos permitió entender en mayor profundidad, la influencia de las creencias de eficacia sobre las diferentes alternativas profesionales que contemplan los estudiantes universitarios, y la utilidad de la teoría de la autoeficacia para entender los dilemas que sufren las mujeres al seleccionar su futuro profesional. Por ello, si las alumnas limitan prematuramente las alternativas profesionales viables no tradicionales debido a sus débiles creencias de eficacia, entonces reducirán significativamente sus posibilidades para poder escoger definitivamente una vía profesional satisfactoria y bien remunerada. (Betz y Hackett, 1998).

Investigaciones con la variable:

Un estudio realizado en Estados Unidos por Betz y Hackett (Olaz, 2003), donde estos autores buscaron correlacionar la variable autoeficacia en relación a las matemáticas y la percepción que genera y la elección de la carrera profesional, es decir, la influencia que pueda tener las expectativas en el dominio de las matemáticas y la posibilidad de elección de carreras universitarias, los resultados a los que llegaron les permitieron determinar y confirmar la relación significativa entre la percepción de la autoeficacia y las matemáticas en la elección de las carreras de las áreas en ciencias, por otro lado determinaron la relación entre el nivel bajo de ansiedad y nivel alto de autoeficacia en alumnos de la muestra señalada.

Otras investigaciones relacionadas con estas variables, las encontramos en el estudio realizado por Contreras et al. (2005) en Bogotá, donde se llevó a realizar un estudio correlacional entre las variables: percepción de la autoeficacia, ansiedad y el rendimiento académico. Este estudio se realizó con una muestra de 120 estudiantes, de género masculino, con un nivel socioeconómico medio, cuyas edades fluctuaron entre los 13 y 16 años que a la vez pertenecían al nivel secundario de un colegio privado. Para la obtención de los resultados, se aplicaron la Escala de Autoeficacia Generalizada (EAG) y el Cuestionario de Ansiedad Estado Rasgo (STAI), estos instrumentos nos posibilitaron la obtención de los datos requeridos, respecto al rendimiento académico, este se pudo obtener de los registros de notas de una escala valorativa de 0 a 100 puntos y en base al promedio acumulado durante el año académico. Los resultados encontrados, nos llevaron a evidenciar que la variable autoeficacia se encuentra correlacionada directamente con el rendimiento académico y que la ansiedad no generó relación alguna con la variable autoeficacia. Evidenciaron que la autoeficacia está asociada directamente al rendimiento académico en general, mientras que la ansiedad no. También se pudo encontrar que ambas variables se comportan como significativas en la determinación del rendimiento académico en estudiantes.

Por otro lado, tenemos el estudio realizado por Contreras, Espinosa y colaboradores (2005) donde analizaron la relación de la autoeficacia, la ansiedad y el rendimiento académico en adolescentes. Su muestra estuvo constituida por 120 adolescentes de género masculino, de un colegio en la ciudad de Bogotá, Colombia. A esta muestra, se les administró la Escala de Autoeficacia Generalizada de Jerusalem y Schwarzer además del cuestionario de ansiedad Estado-rango de Spielberger, Gorsuch. Los resultados llevaron a concluir que existe una correlación clara significativa y directa entre la autoeficacia y el rendimiento académico mas no se relacionan con la ansiedad.

En una investigación realizada por Cartagena (2008), busco realizar una validación de una escala de autoeficacia y luego determinar el nivel de correlación entre la autoeficacia, el rendimiento académico y hábitos de estudio, esta investigación fue del tipo descriptivo, comparativo y correlacional. El muestreo empleado fue el no probabilístico, de forma no intencional, la muestra estuvo conformada por un grupo de 134 estudiantes. Estas unidades de estudio, fueron diferenciados en dos grupos

aleatorios: alumnos con alto y alumnos con bajo rendimiento académico. Para poder identificar los niveles de la autoeficacia, se les aplicó la escala validada por el autor, para determinar los niveles en relación a los hábitos de estudio, se utilizó el inventario de CASM-85 y para poder señalar el rendimiento académico se hizo uso de los promedios finales ponderados que los alumnos obtuvieron a lo largo del año. Los resultados llevaron a concluir la existencia de una correlación entre autoeficacia y los hábitos de estudio esta relación dada está influenciada por el conocimiento que los alumnos tienen respecto a sus habilidades y capacidades resultando de gran importancia los aprendizajes que se dan en las instituciones educativas constituyéndose como aprendizajes constructivos, de la misma forma, los hábitos de estudio se relacionan con el rendimiento académico, por los resultados encontrados en este estudio, se llegó a determinar la que los alumnos que presentan un alto o buen rendimiento académico, demostraron tener buenos hábitos de estudio.

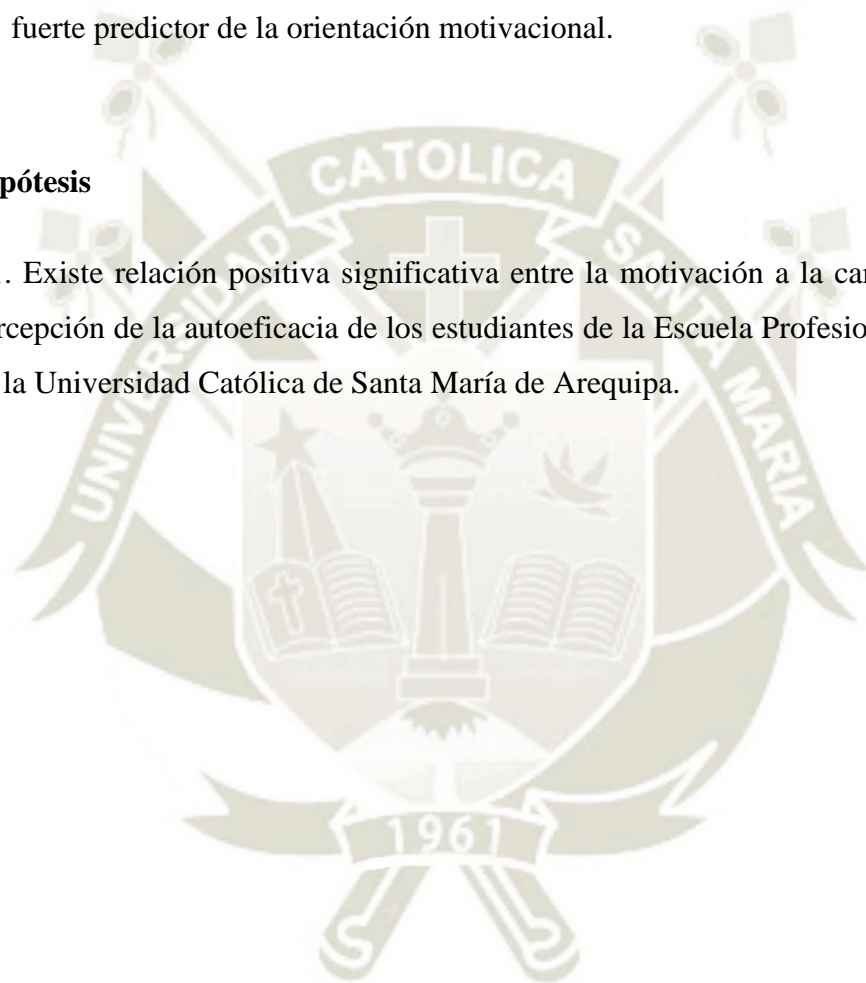
Otro estudio realizado por, Kohler (2009) en nuestro país, determinó la relación y la causalidad que se da entre la autoeficacia en el rendimiento escolar sobre el rendimiento académico en estudiantes del nivel secundario en un colegio estatal en la ciudad de Lima. El diseño de esta investigación fue descriptiva correlacional. La muestra, estuvo conformada por 84 participantes, de ambos géneros, de 4to y 5to de secundaria, el muestreo fue no probabilístico porque no todos los integrantes tuvieron la misma probabilidad de ser elegidos. El instrumento utilizado para este estudio fue la Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar (Cartagena, 2008). Para determinar el rendimiento académico se consideraron los promedios de las asignaturas de comunicación, matemáticas y el promedio general del tercer bimestre del 2008. Los resultados a los que se llegaron mediante los procedimientos empleados les llevaron a afirmar que existe una relación positiva y significativa con la autoeficacia y la predicción del rendimiento académico.

Por otro lado, vemos la investigación realizada por Granados (2017), en la ciudad de Manizales de Colombia, este estudio tuvo la finalidad de determinar la correlación entre las creencias de autoeficacia en la motivación y los procesos que autorregulación del aprendizaje, la muestra estuvo constituida por 546 estudiantes universitarios de 12 distintos programas de pregrado. Este estudio fue del tipo descriptiva, correlacional y transversal, los resultados vemos que se llegaron a obtener relaciones entre las creencias de autoeficacia y el perfil motivacional de tipo

intrínseco, valoración de la tarea y procesos de aprendizaje autorregulado. Finalmente se concluyó que la autoeficacia considerada como una creencia asociada a los procesos de aprendizaje condiciona e interviene de manera significativa en las expectativas y valoración que las demandas de aprendizaje imponen, de tal forma que influyen de manera positiva los procesos motivacionales relacionados a la orientación intrínseca y el aprendizaje autorregulado. Por otro lado, se pudo señalar que las expectativas y creencias referidas a la autoeficacia, se manifiestan como un fuerte predictor de la orientación motivacional.

4. Hipótesis

H1. Existe relación positiva significativa entre la motivación a la carrera elegida y la percepción de la autoeficacia de los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Católica de Santa María de Arequipa.



CAPITULO II

2. Diseño Metodológico

2.1. Tipo y diseño de la Investigación:

Es una investigación del tipo correlacional de diseño no experimental porque tiene por finalidad conocer la relación o el grado en que se asocian entre estas dos variables en una muestra en particular. Tomando en consideración el medir el grado de relación entre las variables de la motivación y los niveles de autoeficacia para correlacionar los valores de ambas variables. (Hernández, 2014).

2.2. Técnicas e Instrumentos

La técnica empleada fue la encuesta, y se utilizaron instrumentos de evaluación psicológica que son el Cuestionario de Motivación a la carrera elegida y la Escala de Autoeficacia general de Baessler & Schwarzer

2.3. Instrumentos

2.3.1. Inventario De Satisfacción Con La Profesión Elegida

Este cuestionario contiene conceptos relacionados a la jerarquía de necesidades fisiológicas, las de seguridad, pertenencia, amor, estima de sí mismo y autorrealización del yo. Es de resaltar que para Maslow las necesidades fisiológicas son consideradas como inferiores, pero a la vez imprescindibles, es decir, si no están satisfechas, entonces las demás no podrán cumplirse, estas necesidades como el hambre, la sed, el sexo, el sueño, etc. Necesariamente tendrán que ser cubiertas. Por esta razón que el inventario no las considera porque se sobreentiende que las necesidades antes mencionadas se encuentran satisfechas, de no ser así, entonces el estudiante no podría asistir a sus clases ni mucho menos podrá estudiar, por esta situación, que el cuestionario de elaboró a partir de las necesidades de seguridad hacia adelante.

Este inventario de satisfacción con la carrera profesional elegida considera los siguientes factores:

Necesidad de seguridad: En esta parte la persona ve la necesidad de no caer o estar fuera de los miedos relacionados a la inestabilidad como miedo al fracaso, caos, pérdidas entre otras, por eso que la profesión seleccionada garantizará la estabilidad y protección física como el poder brindar abrigo, techo, salud, comodidades, es decir lograr cierta estabilidad en su contexto.

Necesidad de pertenencia: La persona tiene el deseo de ser parte de una institución, grupo de personas, un equipo, o estar incluido en una comunidad profesional que irradie valor para él; es así que los estudiantes se agrupan de acuerdo a sus mismos criterios o afinidades que se dan dentro de los grupos por características personales como la empatía, la afinidad que surge entre ellos, simpatía entre otros. Es de resaltar que esta necesidad básica busca establecer relaciones afectuosas donde se de una influencia entre todos los integrantes y donde además también el estudiante se sienta importante dentro del grupo.

Necesidad de estima: La estima del alumno conducirá a tener sentimientos de confianza consigo mismo, autoevaluaciones propias y externas, automotivaciones, experimentar la capacidad y suficiencia de ser valioso y necesario. Con la búsqueda y satisfacción de esta necesidad, conseguida a través de la profesión elegida, el estudiante buscará prestigio, estatus, aprecio, así como el deseo de fuerza, logro, competencia, independencia y libertad.

Necesidad de autorrealización: Con la satisfacción de esta necesidad, se buscará en el alumno el deseo e impulso místico o espiritual dado por el servicio que presta a los demás a través de la profesión elegida y los valores inmersos en esa profesión como los valores morales: piedad, amor al desvalido, amor al prójimo entre otros. Es de resaltar que esta necesidad de autorrealización conllevará a que el estudiante busque desarrollar en pleno sus capacidades y potencialidades para cumplir con este nivel de crecimiento personal.

Para determinar la validez y confiabilidad del mencionado instrumento, primeramente, la autora, Jesahel Vildoso Colque, elaboró la escala, la valido mediante el juicio de expertos conformado por 10 psicólogos especialistas en el tema, utilizó el siguiente procedimiento: correlacionar los sub tests y el total del test de satisfacción con la profesión elegida. Para la confiabilidad del instrumento, buscó

aplicar el instrumento en una muestra conformada por 150 estudiantes universitarios pertenecientes a las facultades de economía, medicina e ingeniería de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y cuyas edades fluctúan entre los 16 y 25 años, donde obtuvo un puntaje total para posteriormente ordenar a los estudiantes y conformar dos grupos de 25% con puntaje alto y 25% con puntaje bajo, después de conformar los grupos y seleccionar los puntajes y procesar los datos, llegó a obtener la desviación estándar, el promedio y la varianza de cada uno de los ítems del test, para finalizar y obtener el coeficiente de cada test, aplicó la fórmula de Kuder Richardson, Siguiendo luego con el protocolo de validación de un instrumento, llegando a obtener el coeficiente de confiabilidad: necesidad de seguridad de 0.85, necesidad de pertenencia 0,77, necesidad de autoestima 0,79 y la necesidad de realización 0,89.

2.3.2. Escala de Autoeficacia general de Baessler & Schwarzer (1993)

Esta escala fue aplicada en diferentes países donde se obtuvieron correlaciones significativas con el instrumento en estados emocionales disfuncionales como la depresión y ansiedad.

Esta escala en su versión alemana estaba constituida con 20 ítems, pero posteriormente lo redujeron a 20 ítems, siendo aplicado en España y otros países de Europa. Esta prueba está conformada por 10 ítems, la forma de responder está dada por una valoración de cuatro puntos, siendo 1 punto cuando la respuesta es incorrecta, 2 puntos cuando apenas es cierto, 3 puntos cuando es más bien cierto y 4 puntos cuando es cierto y la puntuación final oscilará entre 10 y 40 puntos. El tiempo de aplicación de este inventario se da aproximadamente en 8 minutos, pudiéndose aplicar en forma individual o colectiva.

En nuestro contexto, Grimaldo (2005) sometió al análisis factorial, ítems y la puntuación total. Los resultados obtenidos llegan a determinar resultados satisfactorios. El coeficiente de consistencia interna que se da por el coeficiente Alfa de Cronbach es de 0,81. Por otro lado el proceso de validación de constructo del inventario de autoeficacia, se dio por el Análisis Factorial.

Población y Muestra

El universo estuvo conformado por estudiantes de la Universidad Católica de Santa María de la Escuela Profesional de Psicología.

La muestra es no probabilística porque no todos los estudiantes de la escuela profesional de Psicología presentan los mismos criterios para ser seleccionados, es una muestra por conveniencia conformada por 226 alumnos del segundo y cuarto semestre de estudio de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Católica de Santa María de Arequipa. Esta muestra se caracterizó por ser alumnos que pertenecen a los primeros ciclos o semestres, se consideró a este grupo de estudiantes por la necesidad de detectar o evaluar en ellos los aspectos relacionados a la motivación a la carrera elegida al inicio de su formación profesional y evitar en lo posterior la deserción académica o los problemas relacionados al bajo rendimiento como al estrés académicos y la mala formación profesional.

2.3.3. Estrategias en la recolección de los datos

Se presentó la solicitud a la institución para solicitar el permiso respectivo. Posteriormente se realizaron las coordinaciones para realizar la evaluación respectiva a cada integrante de la población seleccionada en dos sesiones de aproximadamente 30 minutos. Se presentó una programación con las fechas y horas de evaluación para la no interrupción de las actividades diarias de la institución.

Criterios de procesamiento de la información

La información obtenida se procesó con el programa Excel, luego de ello se procedió a realizar las pruebas de la hipótesis con el Chi Cuadrado.

Se obtuvieron las frecuencias requeridas para los objetivos planteados.

Para el procesamiento de la información se utilizó programas estadísticos como el Excell, SPSSS versión 20 y la prueba estadística de correlación es Rho de Spearman.

CAPÍTULO III

3. Resultados

3.1. Análisis de los resultados

Los resultados de esta investigación se presentan en las 7 tablas, de las cuales les presentamos 6 descriptivas, y una tabla final con la correlación de ambas variables y el gráfico de la relación de ambas variables

Tabla N° 1.

Niveles motivacionales hacia la carrera elegida en estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la UCSM.

Niveles motivacionales	N	%
Muy Adecuada	-	0,00 %
Adecuada	1	0,44%
Ambivalente	222	98,23%
Insatisfacción	3	1,33%
Alta Insatisfacción	-	0,00%
Total	226	100,0%

La tabla N° 1 nos muestran que los alumnos presentan en la gran mayoría 98,23% dentro del nivel ambivalente estos resultados nos denotan la prevalencia de un grado ambivalente en relación a la motivación a la carrera elegida, es decir que casi la totalidad de los evaluados se encuentran medianamente motivados a la carrera de psicología.

Tabla N° 2.

Niveles motivacionales por la dimensión: Necesidad de Seguridad en estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la UCSM.

Niveles motivacionales	N	%
Muy Adecuada	-	0,00 %
Adecuada	76	33,63%
Ambivalente	147	65,04%
Insatisfacción	3	1,33%
Alta Insatisfacción	-	0,00 %
Total	226	100,0%

Esta tabla nos muestra que existe un alto porcentaje en el nivel medio ambivalente con un 65,04% seguida de un nivel adecuado con un 33,63% de motivación en su dimensión necesidad de seguridad, estos resultados nos reflejan que los estudiantes en la profesión elegida buscan garantizar su protección física y calidad de vida en forma individual o familiar generando cierta estabilidad en relación a su contexto social.

Tabla N° 3.

Niveles motivacionales por la dimensión: Necesidad de Pertenencia en estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la UCSM.

Niveles motivacionales	N	%
Muy Adecuada	-	0,00 %
Adecuada	-	0,00 %
Ambivalente	109	48,23%
Insatisfacción	117	51,77%
Alta Insatisfacción	-	0,00 %
Total	226	100,00%

Los resultados de la tabla nos muestran un alto porcentaje en el nivel de insatisfacción con un 51,77% seguido del nivel medio ambivalente con un 48,23%, estos resultados nos hacen ver que los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la UCSM, presentan una percepción baja a la necesidad de pertenencia, es decir no tiene mucho interés en pertenecer a una institución, grupos de una comunidad profesional y grupos de afinidad, mostrando muy pocos deseos de querer establecer lazos afectuosos con otros integrantes de su contexto académico.

Tabla N° 4.

Niveles motivacionales por la dimensión: Necesidad de Autoestima en estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la UCSM.

Niveles motivacionales	N	%
Muy Adecuada	-	0,00 %
Adecuada	3	1,33%
Ambivalente	125	55,31%
Insatisfacción	98	43,36%
Alta Insatisfacción	-	0,00 %
Total	226	100,0%

En la tabla N° 4 podemos observar un alto porcentaje del nivel medio ambivalente con un 55,31% seguido por el nivel de insatisfacción con un 43,36% de la dimensión necesidad de autoestima, ambos resultados nos estarían indicando que los estudiantes de la escuela profesional de psicología no precisan de un nivel de autoestima y deduciendo estos resultados, nos llevan a concluir que presentan una buena autoestima, es decir que ellos no están en la búsqueda de status, prestigio, aprecio para ser valorados.

Tabla N° 5.

Niveles motivacionales por la dimensión: Necesidad de Autorrealización en estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la UCSM.

Niveles motivacionales	N	%
Muy Adecuada	-	0,00 %
Adecuada	3	1,33%
Ambivalente	182	80,53%
Insatisfacción	40	17,70%
Alta Insatisfacción	1	0,44%
Total	226	100,0%

La tabla N° 5 nos muestra los resultados en relación a la autorrealización como dimensión de la motivación a la carrera elegida obteniendo un 80,53% en el nivel de ambivalente seguida de un 17,70% de nivel de insatisfacción, estos resultados obtenidos nos muestran que los alumnos universitarios presentan poco interés en el deseo de superación ni el de desarrollar sus potencialidades.

Tabla N° 6.

Niveles de la Autoeficacia en estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la UCSM.

Niveles de la Autoeficacia	N	%
Alta	168	74,34 %
Media	57	25,22%
Baja	1	0,44%
Total	226	100,0%

La tabla N°6 nos muestran que los estudiantes universitarios de la Escuela Profesional de Psicología de la UCSM, presentan un 74;34% de nivel alto de autoeficacia, resultados que nos estarían indicando que la mayoría de ellos perciben adecuadamente una actitud de control sobre los diferentes contextos de su vida así como el afrontar adecuadamente las situaciones que demandan el contexto.

Tabla N° 7.

Correlación con la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov entre Motivación a la carrera elegida y Autoeficacia en estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la UCSM.

		Autoeficacia	Satisfacción con la Profesión Elegida
N		226	226
Parámetros Normales	Media	32,8982	96,3363
	Desv. Estándar	4,17221	6,11535
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,095	,086
	Positivo	,044	,084
	Negativo	-,095	-,086
Estadístico de prueba		,095	,086
Sig. asintótica (bilateral)		,000	,000 ^c

Criterio de decisión:

- $P (...) > \alpha (0,050)$ se acepta la hipótesis de normalidad de distribución de datos.
- $P (...) \leq \alpha (0,050)$ se rechaza la hipótesis de normalidad de distribución de datos.

Aplicando al presente caso tenemos:

$P (0,000) < \alpha (0,050)$, por tanto, se rechaza la hipótesis de normalidad de distribución de datos.

Como podemos observar en esta tabla, por la aplicación de la prueba estadística y los valores obtenidos, vemos que no existe correlación significativa entre ambas variables.

Tabla N° 8.

Correlación Rho de Spearrman por dimensiones entre Motivación a la carrera elegida y Autoeficacia en estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la UCSM.

		Autoeficacia
Motivación a la carrera elegida	Dimensión Necesidad de Seguridad	Coeficiente de correlación ,216**
		Sig. (bilateral) ,001
		N 226
	Dimensión Necesidad de Pertenencia	Coeficiente de correlación -,124
		Sig. (bilateral) ,062
		N 226
	Dimensión Necesidad de Autoestima	Coeficiente de correlación -,051
		Sig. (bilateral) ,450
		N 226
	Dimensión Necesidad de Autorrealización	Coeficiente de correlación -,021
		Sig. (bilateral) ,755
		N 226
	Satisfacción con la Profesión Elegida	Coeficiente de correlación -,058
		Sig. (bilateral) ,384
		N 226

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

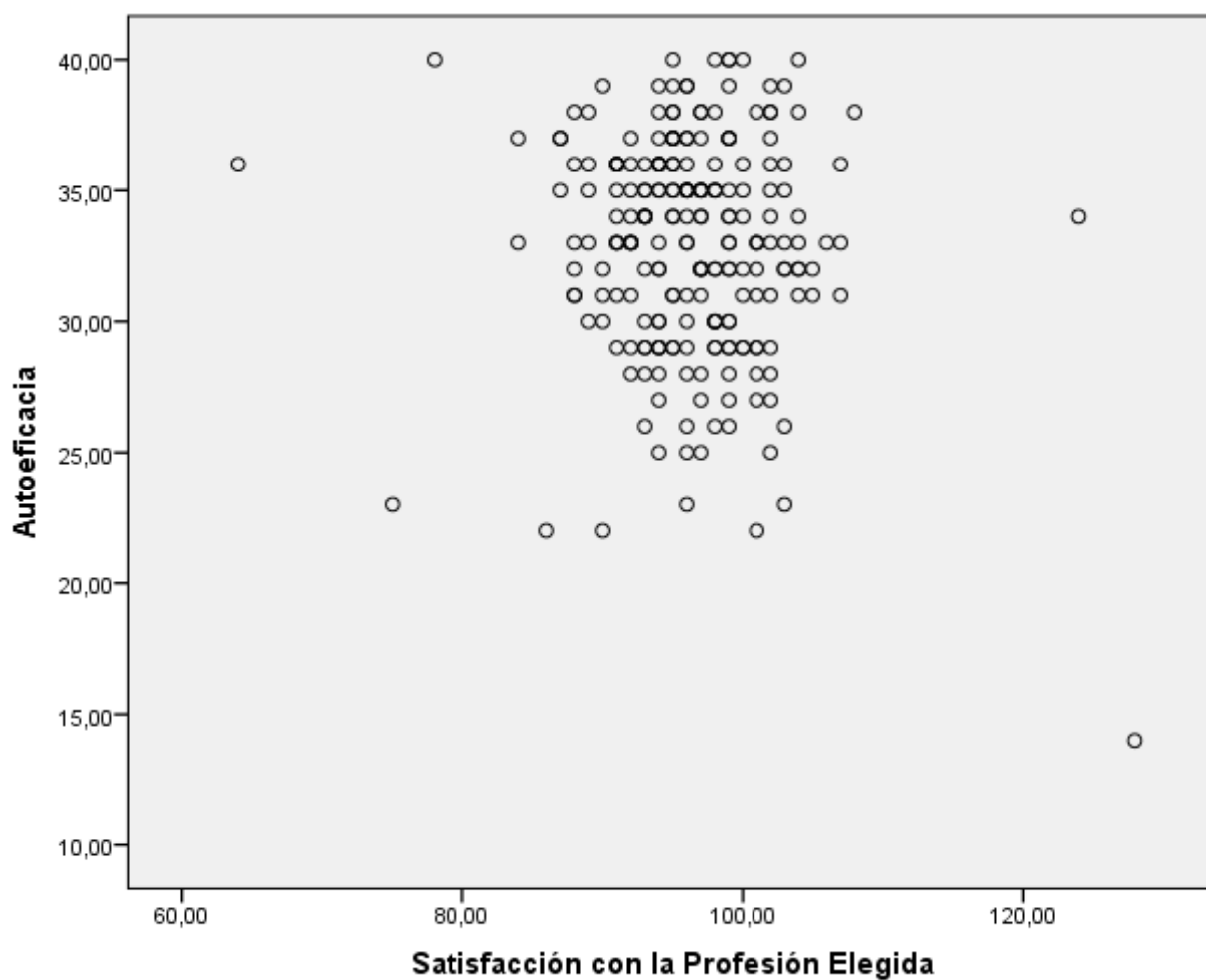
Al correlacionar la variable autoeficacia con la dimensión necesidad de seguridad se obtuvo $P(0,001) < \alpha(0,050)$ por tanto, en este caso, se aprueba parcialmente la hipótesis de investigación de que existe correlación positiva baja entre autoeficacia y necesidad de seguridad.

Además, se obtuvo Rho: 0,216** es decir, hay correlación significativa, directa, baja y al 99% de confianza. De aquí se concluye que cuando se satisface la necesidad de seguridad, hay mayor autoeficacia en la población de estudio, y cuando no se satisface la necesidad de seguridad hay menor autoeficacia.

Cabe resaltar que las demás significancias -tanto de las dimensiones con la variable, como entre las variables- son superiores 0,050, por tanto, no hay correlación significativa entre ellas.

Gráfico N° 1.

Nube de puntos de los valores de las variables Autoeficacia y Satisfacción con la profesión elegida.



El gráfico de dispersión de puntos es claro en indicar que la distribución de datos carece de dirección, por tanto, también carece de correlación o asociación.

DISCUSIÓN

Consideramos que un aspecto importante para la formación académica de los futuros profesionales en la carrera de psicología, es la motivación a la misma, por consiguiente, nos podrían determinar un mejor éxito durante su formación profesional y la valoración cognitiva en base a la percepción de la autoeficacia respecto a los retos que se presentan durante el desarrollo de la formación profesional.

Este estudio buscó relacionar las dos variables: motivación y autoeficacia y dado por los resultados encontramos que no existe relación significativa donde se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de investigación. Cabe resaltar que al correlacionar la variable autoeficacia con la dimensión necesidad de seguridad se obtuvo $P(0,001) < \alpha (0,050)$ por tanto, en este caso, se rechaza la hipótesis nula y se aprueba la hipótesis de investigación de que existe correlación estadísticamente significativa entre autoeficacia y necesidad de seguridad, además, se obtuvo $Rho: 0,216^{**}$ es decir, hay correlación significativa, directa, baja y al 99% de confianza. De aquí se concluye que cuando se satisface la necesidad de seguridad, hay mayor autoeficacia en la población de estudio, y cuando no se satisface la necesidad de seguridad hay menor autoeficacia.

Estos resultados nos llaman la atención porque si una persona se encuentra motivada a la carrera elegida, entonces su nivel de autoeficacia respondería como adecuada. Por lo contrario si una persona no se encuentra lo suficientemente motivada a la carrera elegida, entonces la percepción de la autoeficacia traducida en su rendimiento académico se mostraría baja, pero sin embargo estas variables por no ser actitudes estáticas y que constantemente se encuentran variando en función a las condiciones sociales es que no se den acercamientos o relaciones entre sí.

Resultados similares a los que obtuve en esta investigación, las tenemos como la realizada por Ruiz-Dodobara (2005) en un estudio donde buscó relacionar motivación del logro académico y autoeficacia en la realización de una tesis en estudiantes universitarios de tres universidades de Lima y en donde encontró que ambas variables no mantienen relación significativa y que considera que estos resultados se deban a los niveles de motivación que presentan los estudiantes así como a la varianza de la autoeficacia.

Otra investigación con resultados similares a los obtenidos, los encontramos en la investigación realizada por Alonso y Gonzales (2015), donde buscaron correlacionar

factores que motivan a la elección de la carrera profesional, en este estudio los autores consideran los factores personales, familiares, económicos y los interpersonales que motivan a la elección de una carrera, en los resultados encontrados, no hallaron relación significativa entre motivación y factores personales, cabe señalar que dentro de los factores personales considero la autoeficacia como un componente cognitivo personal inherente en toda persona y que se manifiesta como la capacidad de realizar un comportamiento con la debida seguridad o inseguridad, Bandura (1977), citado por Carver y Sheier (2014) nos refiere que la confianza es la habilidad de llevar a cabo o realizar la acción que se desea acuñándole el término de expectativas de eficacia o autoeficacia.

Por otro lado, encontramos un estudio realizado por Nizama (2017) donde correlacionó la variable satisfacción a la carrera elegida y el rendimiento académico en alumnos becados de una universidad privada en la ciudad de Lima, llegando a la conclusión de no existir relación positiva entre satisfacción a la carrera elegida y el rendimiento académico.

Por estos resultados podemos explicar que esta situación presentada entre las variables motivación y autoeficacia no se haya dado por que la motivación se comporta como una variable dinámica que se encuentra en constante cambio como lo afirma Marshall (2010), al mencionar que la motivación se da como un proceso dinámico que siempre está cambiando y que se eleva y descende en vez de ser un hecho discreto con una condición estática, además que las personas siempre presentan un conjunto de diferentes motivos en cualquier situación específica. Podemos afirmar que un motivo puede ser más fuerte que otro.

Respecto a la variable autoeficacia, se presenta como una variable fluctuante en dependencia a los resultados previos y experiencias pasadas relacionada a resultados positivos como lo determina Marshall (2010) cuando nos refiere que la autoeficacia no surge de la nada, que tienen causas y antecedentes y que estas creencias surgen de la propia historia personal al realizar comportamientos y de observaciones a personas que intentan hacer las mismas conductas. De la misma forma la elección de situaciones o actividades están constantemente cambiando buscando acontecimientos donde se sientan capaces de adaptarse y manejar actividades y situaciones que la consideran probable de superar. (Marshall, 2010).

Por otro lado, vemos que la autoeficacia es un sentimiento de adecuación, eficiencia y competencias para lidiar con las situaciones que nos presenta el medio ambiente y que cuando se cumplen y mantienen las normas de desempeño, mejora nuestra autoeficacia, pero disminuye cuando no las cumplimos (Bandura 1995, citado por Schultz y Schultz 2009)



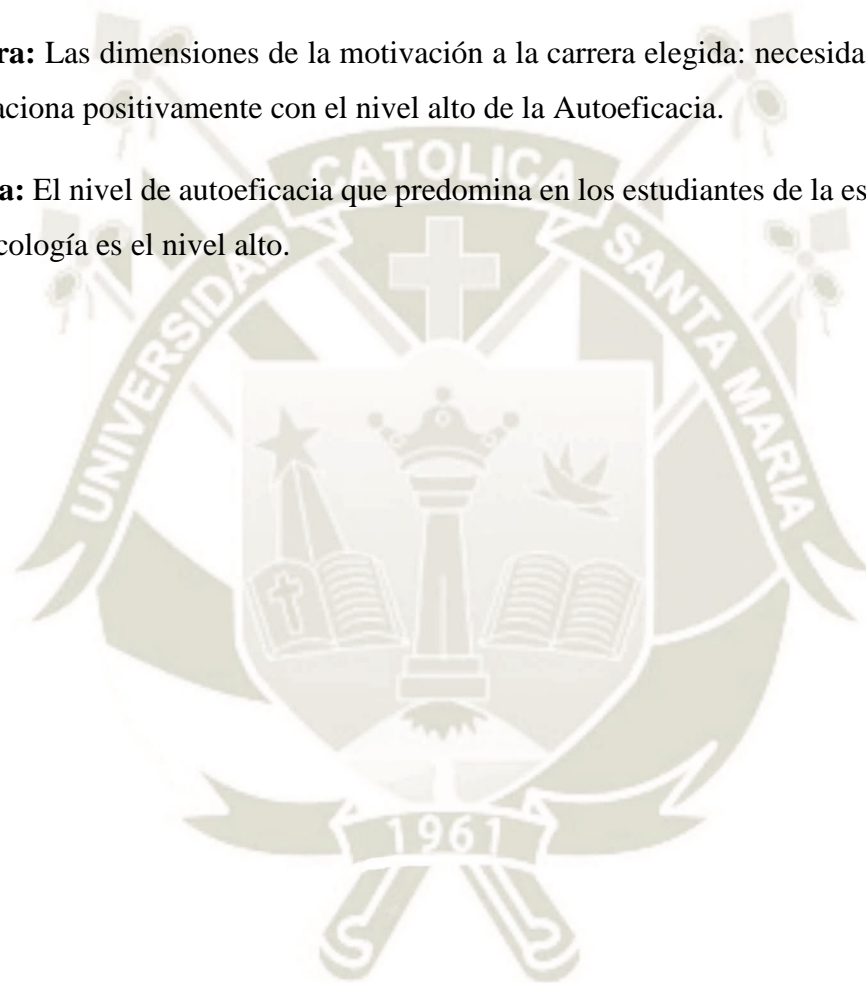
CONCLUSIONES

Primera: No se establece la correlación significativa entre la motivación a la carrera elegida y la autoeficacia rechazando la hipótesis de investigación y aceptando la hipótesis nula.

Segunda: En los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Católica de Santa María, predominan el nivel ambivalente hacia la carrera elegida, así como en todas sus dimensiones.

Tercera: Las dimensiones de la motivación a la carrera elegida: necesidad de seguridad se correlaciona positivamente con el nivel alto de la Autoeficacia.

Cuarta: El nivel de autoeficacia que predomina en los estudiantes de la escuela Profesional de Psicología es el nivel alto.

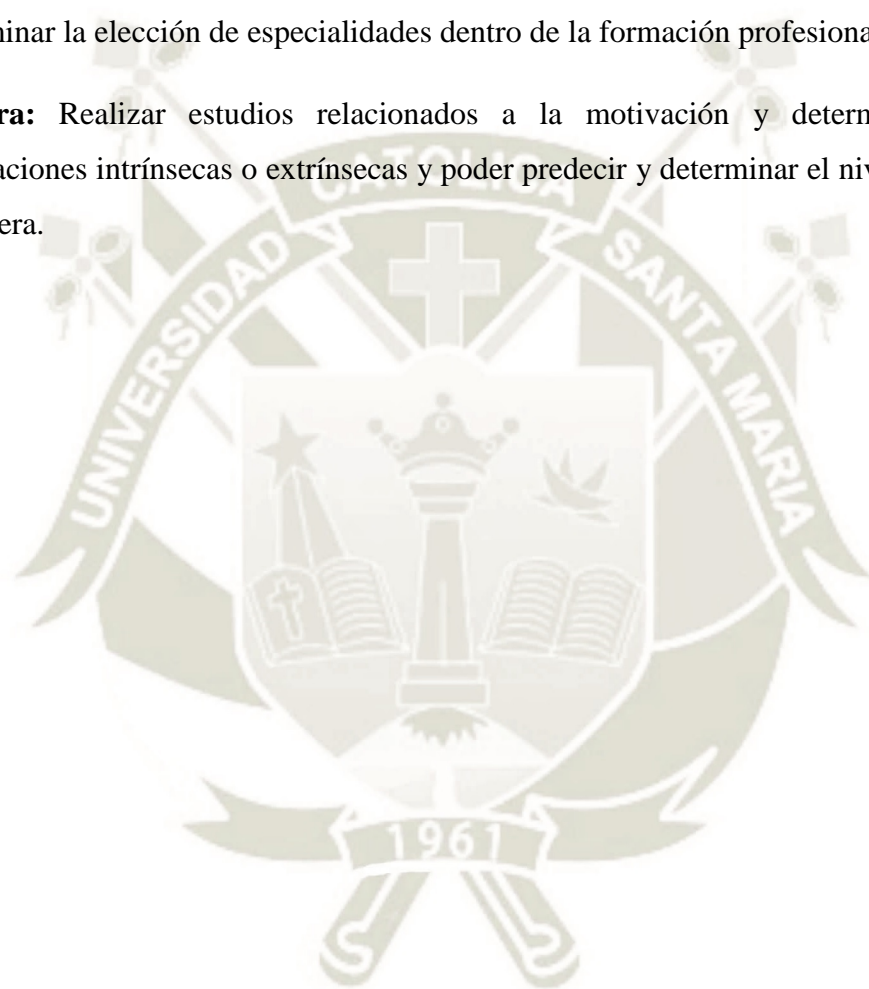


SUGERENCIAS

Primera: Continuar con estudios de motivación a la carrera en estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de todos los semestres académicos para poder determinar si la motivación es cambiante a lo largo de su formación profesional.

Segundo: Realizar estudios longitudinales con las mismas variables para poder identificar las fluctuaciones de estas variables en el transcurso de su formación universitaria y determinar la elección de especialidades dentro de la formación profesional.

Tercera: Realizar estudios relacionados a la motivación y determinar si existen motivaciones intrínsecas o extrínsecas y poder predecir y determinar el nivel de vocación a la carrera.



LIMITACIONES

Primera: La dificultad en la aplicación de las pruebas por el tiempo que los docentes otorgan a las mismas.



REFERENCIAS

- Abarca, S. (1995). *Psicología de la motivación*. San José, Costa Rica.: Universidad Estatal a Distancia.
- Alonso A. y Gonzales M. (2015) *Factores que motivan la elección de la carrera profesional de educación en estudiantes de ciencias sociales*. Tesis de grado. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima. Recuperado de: <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1198/M2543189302T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arnau, J.(1974). *Motivación y Conducta*. Barcelona, España: Editorial Fontanella
- Atkinson, J. (1964). *Una introducción a la motivación*. Oxford, Inglaterra: Van Nostrand.
- Ausubel, D. (1995). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México, D.F.: Trillas
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2) 191 – 215. Recuperado de: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New York: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos Sociales*. Barcelona, España: Matinez Roca, S.A.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao, España: Desclée de Bower.
- Betz, N y Hackett, G (1998). *Manual for the Occupational Self-Efficacy Scale*. Ohio State University. Recuperado de: <http://seamonkey.ed.asu.edu/~gail/occse1.htm>
- Bueno, J. y Castañedo, C. (1998). *Psicología de la educación aplicada*. Madrid, España: Editorial CCS.
- Campanario, J. (2002). *¿Cómo influye la motivación en el aprendizaje de las ciencias?* Recuperado de <http://www2.uah.es/imc/webens/127.html>

- Carpi, A., Palmero, F., Gómez, C. y Guerrero, C. (2011). Manual de teorías emocionales y motivacionales. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/61393455.pdf>
- Cartagena, M. (2008). Relación entre autoeficacia y rendimiento académico y los hábitos de estudios en alumnos de secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (3) 59-99. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160304.pdf>
- Carver Ch. y Sheier M. (2014). Teorías de la Personalidad. México: Pearson Educación
- Cofer, C. (1978). *Psicología de la motivación*. México, D. F.: Trillas.
- Cofer, C. y Appley M. (1993). *Psicología de la motivación*. Mexico: Trillas
- Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1(2) 183-194. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67910207>
- Covington, M. (1985). *Strategic thinking and fear of failure*. Recuperado de: [https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=IH-3AwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA389&dq=Covington,+M.V.+\(1985\).+Strategic+thinking+and+fear+of+failure.+En+J.V.+Segal,+S.F.&ots=0jdMX6poH_&sig=q4ALW0OAGpdrHxoO1uY1k3Qjk4Y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=IH-3AwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA389&dq=Covington,+M.V.+(1985).+Strategic+thinking+and+fear+of+failure.+En+J.V.+Segal,+S.F.&ots=0jdMX6poH_&sig=q4ALW0OAGpdrHxoO1uY1k3Qjk4Y#v=onepage&q&f=false)
- Chemers, M. M., Hu, L. y García, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college students performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/record/2001-16705-006>
- De la Fuente, J. (2002). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 35-62 Recuperado de: <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/ea2020.pdf>
- Deikman, A. (1992). *El yo observador*. San Francisco, U.S.A: Octagon Press.
- Eccles, J. y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Edwards, W. (1954) The Theory of decision Making. *Psychological Bulletin*, 51, 380-417. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1037/h0053870>

- Escudero, J. (1978) Componentes motivacionales de la enseñanza para un aprendizaje adulto. *Revista Aula Abierta*, (22) 17 – 25. Recuperado de:
<https://www.unioviedo.es/reunido/index.php/AA/issue/viewIssue/1005/48>
- García y Gonzales. (2005) La motivación en secundaria un estudio empírico. *Revista complutense vol. 16 n°1*, 339-352. Recuperado de:
<http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0505120339A/16121>
- Garrido, I. (1996). *Psicología de la motivación*. Barcelona, España: Síntesis psicología.
- González, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- Gonzales B. (2003). *Factores determinantes el bajo rendimiento académico en educación secundaria*. (Tesis de doctorado). Universidad Complutense de Madrid.
Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/4802/1/T27044.pdf>
- Gonzales, C. (2003). *Factores determinantes del bajo rendimiento académico en la educación secundaria*. (Tesis de doctorado) Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/4802/1/T27044.pdf>
- González, M. (2010). *Autoeficacia percibida y desempeño académico en estudiantes universitarios* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
Recuperado de:
http://webmail.adeepra.com.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/ACCESO/RLE2870_Gonzalez.pdf
- González, M. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona, España: Ediciones Universidad de Navarra S.A.
- González-Pienda, J., Núñez, J., González-Pumariega, S. y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
Recuperado de: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?ID=97>
- Granados, E. (2017). *Las creencias de autoeficacia y su relación con los procesos motivacionales y de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios de la ciudad de Manizales*. (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Manizales. Colombia. Recuperado de:

<http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/1994/Luisa%20Maria%20Hurtado%20Vinasco.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Grimaldo, M. (2005). Propiedades Psicométricas de la escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer. *Revista Cultura* (19) 213-229. Recuperado de:
http://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_19_1_propiedades-psicometricas-de-la-escala-de-autoeficacia-general-de-baessler-schwarzer.pdf

Hernández R. (2014) *Metodología de la Investigación*. México: Mcgraw-Hill.

Kohler, J., (2009). Rendimiento académico asociado a la autoeficacia de estudiantes de 4to. y 5to. Año de secundaria de un colegio nacional de Lima. *Cultura*, 23, 101-119. Recuperado de
http://www.fcctp.usmp.edu.pe/cultura/imagenes/pdf/23_18.pdf

Lagos, S. y Valverde, I. (2015). *Motivación y rendimiento académico en el área de comunicación en los estudiantes de primer grado de secundaria de la I.E. 6097 "Mateo Pumacahua" Chorrillos* (Tesis de Maestría). Universidad Cesar Vallejo Lima. Recuperado de:
http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/6563/Lagos_RSE-Valverde_CFI.pdf?sequence=6&isAllowed=y

Lewin, K. y Merton, R. (1978). *La teoría del campo en la ciencia social*, Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Madsen, K. (1980). *Teorías de la motivación: Manual de Psicología General Vol.4*. 19-23. Recuperado de:
https://issuu.com/eslibre.com/docs/manual_de_teor__as_emocionales_y_mo

Manchego, J. (2017). *Motivación y rendimiento académico en estudiantes de la especialidad de industrias alimentarias*. (Tesis de Maestría) Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Universidad San Martín de Porres. Recuperado de:
http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/bitstream/usmp/2849/3/manchego_vjl.pdf

Maquilón, J. y Hernández, F. (2011) Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *REIFOP*, 14 (1),

81-100. Recuperado de: file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-InfluenciaDeLaMotivacionEnElRendimientoAcademicoDe-3678771.pdf

Marshall, J. (1994). *Motivación y emoción*. México: Mc Graw Hill.

Manchego, J. (2017). *Motivación y rendimiento académico en los estudiantes de la asignatura desarrollo de proyectos productivos de la especialidad de industrias alimentarias de la universidad nacional de educación*. (Tesis de Maestría).

Universidad San Martín de Porres, Lima. Recuperado de:
<http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/handle/usmp/2849>

Maslow, A. (1991) *Motivación y Personalidad*. Madrid, España: Díaz de Santos.

Recuperado de:
www.academia.edu/26151076/MOTIVACION_Y_PERSONALIDAD_MASLOW_ABRAHAM_H

Marshall J. (2010) *Motivación y emoción*. México: McGrawHill

McClelland, D. C. (1958). *Methods of measuring human motivation*. In J. W. Atkinson (Ed.), *Motives in fantasy, action, and society* (pp. 7-42). Princeton, NJ: D. Van Nostrand Company, Inc.

McClelland, D. (1967). *The achieving society*. Nueva York: The Free Press.

McClelland, D. (1989) *Estudio de la Motivación Humana*. Madrid: Narcea.

Meléndez, N. (2018) *Motivación y procesos de rendimiento académico en Física III de estudiantes de la Escuela de Física de la UMSM*. (Tesis de Maestría). Universidad César Vallejo. Recuperado de:

http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/21285/Mel%C3%A9ndez_QNC.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Nizama, C. (2017) Satisfacción con la carrera elegida y rendimiento académico. Tesis de Maestría. Universidad San Martín de Porres. Lima. Recuperado de:
http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/bitstream/usmp/2722/1/nizama_cca.pdf

Olaz, F. (2003). Modelo social-cognitivo de desarrollo de carrera. *Evaluar*, 3, 28-42.

Recuperado de:
file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Modelo_Social_Cognitivo_del_Desarrollo_de_Carrera.pdf

- Pajares, F., & Schunk, D. (2001). Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement. In R. Riding y S. Rayner (Eds.), *Perception*, pp. 239-266. Recuperado de:
<https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/PajaresSchunk2001.html>
- Paoloni, P., & Bonetto, V. (2013). *Creencias de autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Recuperado de:
<http://www.psicologiacientifica.com/creencias-de-autoeficaciay-rendimiento-academico>
- Palmero, F. (2003). La emoción desde el modelo biológico. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6(13). Recuperado de:
<http://reme.uji.es/articulos/apalmf5821004103/texto.html>
- Pérez, M. y Garrido, I. (1993). Factores personales, eficacia y producción en diversos tipos de tareas numéricas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46(4), 397-404. Recuperado de: file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-FactoresPersonalesProduccionYEficaciaEnDiversosTip-2384161.pdf
- Prieto, L. (2003). “La autoeficacia en el contexto académico. *Journal University of Kentucky*. Recuperado de: <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/prieto.PDF>
- Prieto, L. (2007). Auto-eficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente. Madrid, España: Narcea, S.A.
- Pintrich, P. y De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40. Recuperado de: <http://rhartshorne.com/fall-2012/eme6507-rh/cdisturco/eme6507-eportfolio/documents/pintrich%20and%20degroot%201990.pdf>
- Rodríguez, S., Cabanach, R., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, J., & González-Pienda, J. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13(4) 546-550. Recuperado de:
<http://www.psicothema.com/pdf/477.pdf>

- Rosada, P. (2012). *Relación entre el rendimiento académico y la motivación de logro en los estudiantes de tercer y cuarto año de la carrera de Psicología Industrial/Organizacional*. (Tesis de maestría). Universidad Rafael Landívar. Guatemala. Recuperado de: <http://biblio2.url.edu.gt/Tesis/2012/05/83/Rosada-Patricia.pdf>
- Ruiz, C. (2001) Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 12, (1) 81-113. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED0101120081A.PDF>
- Ruiz-Dodobara, F. (2005). Relación entre la motivación de logro académico, la autoeficacia y la disposición para la realización de una tesis. *Revista Universidad de Lima, Persona*, 0(008), 145-170.
doi:<http://dx.doi.org/10.26439/persona2005.n008.898>
- Serra, J. (2010). Autoeficacia y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios. *Revista Griot* 3 (2), 37 - 45. Recuperado de: <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1877>
- Shultz D. y Shultz S.(2010) *Teorías de la Personalidad*. México, DF: Cengage Learning
- Schunk, D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26 (3 & 4):207-231. Recuperado de: https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Self_1991.pdf
- Schunk, D. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational psychology review*, 20(4), 463-467. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-008-9086-3>
- Spencer, L. (2017). *Estilo motivacional del docente, tipos de motivación, autoeficacia, compromiso agente y rendimiento en matemáticas en universitarios*. (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú. Recuperado de: http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/9311/Spencer_Rojas_Estilo_motivacional_docente1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ticona, M. (2017) Satisfacción con la carrera elegida y el rendimiento académico en estudiantes de una universidad. Tesis de Maestría. Universidad Peruana Unión. Lima. Recuperado de: <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/721>

- Tolman, E. (1932). *Purposive behavior in animals and men*. New York: Appleton Century Crofts. Recuperado de:
<https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.138824/page/n1>
- Torre, J. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Universidad de Comillas: España: Desclée de Bower
- Walker, S.(1980). *Quality of life. Assessment and application*, Boston, 84-95.
- Wolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. México: Pearson.
- Zimmerman, B. (1995). *Self-efficacy and educational development*. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202–231). New York: Cambridge Univ. Press. Recuperado de: <https://www.cambridge.org/core/books/selfefficacy-in-changing-societies/selfefficacy-and-educational-development/549C2E1917172DA9AE276FAF77D96AB2>
- Zimmerman, B. (2000). Self-Efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91. Recuperado de:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910160>
- Zimmerman, B., & Schunk, D. (2001). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: *An Overview*. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-17. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2

ANEXOS

Instrumento de Autoeficacia G.

Instrucciones: Las siguientes afirmaciones se refieren a tu capacidad para resolver problemas. Lee cada una de ellas, y marca la alternativa que consideres conveniente con un aspa (X) para cada caso. No hay respuestas correctas, ni incorrectas.

Usa la siguiente escala para responder a todas las afirmaciones:

Nunca	Muy pocas veces	A veces	Siempre
1	2	3	4

MARCA TODAS LAS AFIRMACIONES

Nº	Ítems	Nunca	Pocas veces	A veces	Siempre
1	Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero, aunque alguien se me oponga.	1	2	3	4
2	Puedo resolver problemas difíciles, si me esfuerzo lo suficiente.	1	2	3	4
3	Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.	1	2	3	4
4	Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	1	2	3	4
5	Gracias a mis cualidades y recursos, puedo superar situaciones imprevistas.	1	2	3	4
6	Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo(a) porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.	1	2	3	4
7	Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.	1	2	3	4
8	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.	1	2	3	4
9	Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.	1	2	3	4
10	Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	1	2	3	4

INVENTARIO DE SATISFACCIÓN CON LA PROFESIÓN ELEGIDA

Apellidos y Nombres:.....EdadSexo.....Ciclo:.....

Este es un cuestionario que le permitirá a Usted hacer unas reflexiones acerca de su estado actual en relación con la profesión que está estudiando. Para lo cual le pediremos que conteste a todos los enunciados. Debemos comunicarle que no hay respuesta ni buena ni mala, sólo interesa su respuesta franca y sincera de la forma de como Usted vive ahora la profesión que está estudiando. Para lo cual escriba un aspa (X) dentro del casillero debajo del número que mejor describa su respuesta conforme a lo siguiente:

N°	PREGUNTAS	Totalmente de acuerdo				
		1	2	3	4	5
1.	Creo que los universitarios son capaces de pensar por sí mismo pudiendo tomar sus propias decisiones.					
2.	Hago todo lo posible porque la carrera profesional que estudio tenga una buena imagen ante mi comunidad.					
3.	Siempre que puedo evito hablar de lo importante que es la profesión que estudio.					
4.	Me siento mal cuando contribuyo a que mis compañeros alcancen sus metas.					
5.	Siento la necesidad de conocer cada vez más temas relacionados a mi profesión para lo cual busco seminarios, fórum, debates, etc.					
6.	Habitualmente me siento incómodo y algo perturbado cuando estoy con personas extrañas.					
7.	Me es indiferente el éxito de los demás.					
8.	El hecho de haber ingresado a ésta facultad me causa ansiedad.					
9.	Dudo que al culminar mis estudios no pueda ejercer mi profesión por las exigencias cada vez más competitivas.					
10.	La elección de mi carrera profesional fue determinada por la influencia de padres y amigos.					
11.	Siento la convicción que con mi profesión muy poco contribuiré al desarrollo de mi país.					
12.	La profesión que estudio me permitirá desarrollar mis ideas de cómo ayudar productivamente a los demás.					
13.	Hago todo lo posible por ver programas de televisión relacionados con los temas de mi carrera profesional.					
14.	Tengo la convicción de que mis estudios culminarán sin interrupción de ningún motivo.					
15.	Aun cuando puedo intervenir con el salón de clase me reservo mis opiniones.					
16.	La profesión que he elegido me garantizará bienestar y seguridad económica.					
17.	Pocas veces los alumnos universitarios podemos probar nuestro valor y calidad.					
18.	Cuando pienso en la profesión que estudio normalmente me siento orgulloso(a) conmigo mismo.					

N°	PREGUNTAS	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
		1	2	3	4	5
19.	Se auto engañan los estudiantes de mi profesión que creen poder alcanzar las metas que se han propuesto.					
20.	Creo que seré yo mismo si pretendo alcanzar la felicidad en vez de éxitos materiales.					
21.	Con la profesión que estudio tendré reconocimiento social.					
22.	La carrera profesional que estudio pocas veces es reconocida por la comunidad y otras veces es desprestigiada por los mismos profesionales que la ejercen, por lo tanto recuperar su prestigio y reconocimiento depende únicamente de los profesionales que laboran actualmente.					
23.	Me afecta lo que mis compañeros de estudio piensen de mí.					
24.	Con mi ingreso a la Universidad me siento parte de su historia.					
25.	Prefiero aceptar una opinión de trabajo diferente al de mi profesión profesional porque me brindará mejores oportunidades que trabajar ejerciendo mi carrera profesional.					
26.	Con mi profesión podré ser parte de la solución de los problemas de mi comunidad.					
27.	Estoy convencido(a) que difícilmente alcanzaré el éxito que quiero con la profesión que estudio.					
28.	Tengo confianza para planificar la realización de nuevas tareas de mi profesión.					
29.	Siento la necesidad de admitir mis errores, deficiencias y fracasos.					
30.	Una vez que culmine mi carrera será importante para mí que me reconozcan y aprueben mis colegas de la profesión que estudio.					
31.	La demanda laboral siempre es alta para los profesionales de la carrera que estudio.					
32.	Esta profesión tiene la opción de liderar planes y proyectos nacionales					
33.	A veces pienso que me equivocado al optar por esta profesión					